

*”Myöhemmin ymmärsin, että se on rasismia.”*

## Rasismin kokemukset peruskoulussa

Ella Ossi  
Pro gradu -tutkielma  
Eriityspedagogiikka  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
02/2021

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun  
alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

OSSI, ELLA: ”Myöhemmin ymmärsin, että se on rasismia.” Rasismin kokemukset peruskoulussa.

Pro gradu -tutkielma, 65 s., 2 liites.  
Erityispedagogiikka  
02/2021

---

Tämä tutkimuksen aiheena on rasismin kokemukset peruskoulussa. Tutkimuksen lähtökohtana on aiemmat tutkimukset ja selvitykset siitä, että suomalaisessa koulussa ilmenee rasismia. Tämä tutkimus pyrki luomaan kuvaa ensinnäkin siitä, millaisissa tilanteissa, keiden toimesta ja miten eri tavoin rasismia voi esiintyä. Toiseksi pyrittiin selvittämään, pystyivätkö rasismia kokeneet henkilöt puhumaan kokemuksistaan koulun aikuisille. Kolmanneksi selvitettiin, miten rasismia kohdanneet ihmiset olisivat toivoneet, että siihen olisi koulun taholta puututtu. Tutkimus pohjautuu antirasistisen pedagogiikan suuntaukseen, joka pyrkii tunnistamaan koulun rakenteellisen rasismin muodot ja poistamaan ne käytännön teoilla.

Laadullinen tutkimus toteutettiin keräämällä etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvien, suomalaisen peruskoulun käyneiden ihmisten kokemuksia vapaamuotoisten kirjoitelmien muodossa. Näitä kirjoitelmia analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tutkimukseen osallistuminen perustui itseidentifikaatioon, eli vastauslomake oli avoin ja siihen sai vastata kuka tahansa rasismia kokenut etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluva. Tutkimusjoukkoa ei siis rajattu monien muiden tutkimusten tapaan esimerkiksi maahanmuuttajataustaisiin. Aineisto koostui yhteensä 18 kirjoituksesta.

Tulokset osoittavat, että suomalaisessa peruskoulussa on koettu rasismia suorasti ja epäsuorasti niin muiden oppilaiden, opettajien kuin koulun yleisten toimintatapojenkin taholta. Oppilaiden keskuudessa rasismi oli ilmennyt lähinnä kiusaamisena sekä rasistisena nimittelynä. Opettajien rasismi puolestaan oli ollut kirjoittajien kokemusten mukaan usein epäsuoraa ja passiivista, kuten kiusaamistilanteisiin puuttumattomuutta. Opettajat olivat saattaneet myös liittää etnisiin ja näkyviin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden oppimistuloksiin ennakko-oletuksia. Lisäksi koulun yleisissä toimintatavoissa, kuten opetuksen järjestelyissä, oppituntien sisällöissä ja puhutavoissa oli koettu rasistisia tilanteita, joilla luotiin ja ylläpidettiin erontekoja suomalaisten ja ”muiden” välillä.

Tutkimukseen osallistuneet rasismia kokeneet nuoret ja aikuiset kokivat rasismin syiksi tiedon puutteen, hämmennyksen sekä rasismin kitkemiseksi tarvittavien työkalujen puutteen. Tulosten perusteella tietoisuutta rasismista tulisi lisätä niin lasten ja nuorten kuin aikuistenkin keskuudessa. Kirjoittajat toivoivat etenkin, että opettajien tietoa rasismista sekä työkaluja siihen puuttumiseen lisättäisiin esimerkiksi järjestämällä koulutuksia aiheesta.

Asiasanat

rasismi, antirasismi, antirasistinen pedagogiikka, rodullistaminen, monikulttuurisuus, maahanmuuttajuus, toiseus, peruskoulu, erityispedagogiikka

# Sisällysluettelo

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Rasismi – taustaa ja teoriaa .....</b>	<b>4</b>
2.1 <i>Rasismien määritelmiä ja muotoja.....</i>	<i>5</i>
2.2 <i>Rasismien seuraukset .....</i>	<i>8</i>
2.3 <i>Rodullistaminen.....</i>	<i>9</i>
<b>3 Rasismi suomalaisessa peruskoulussa .....</b>	<b>13</b>
3.1 <i>Monikulttuurisuus.....</i>	<i>13</i>
3.2 <i>Kuka on suomalainen? .....</i>	<i>17</i>
3.3 <i>Rasismi koulussa ja koulutuksessa .....</i>	<i>19</i>
<b>4 Teoreettis-metodologisia näkökulmia rasismien tutkimukseen .....</b>	<b>23</b>
4.1 <i>Antirasismi tutkimuksen ihanteena.....</i>	<i>23</i>
4.2 <i>Intersektionaalinen ote rasismien tutkimuksessa .....</i>	<i>25</i>
4.3 <i>Narratiivisuus .....</i>	<i>26</i>
<b>5 Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>29</b>
5.1 <i>Tutkimusongelma.....</i>	<i>29</i>
5.2 <i>Tutkimusaineisto.....</i>	<i>29</i>
5.3 <i>Sisällönanalyysi.....</i>	<i>32</i>
5.4 <i>Tutkimuksen etiikka .....</i>	<i>34</i>
<b>6 Tulokset.....</b>	<b>37</b>
6.1 <i>Oppilailta suora rasismia ja kiusaamista.....</i>	<i>37</i>
6.2 <i>Opettajilta mikroaggressioita ja puuttumattomuutta .....</i>	<i>40</i>
6.3 <i>Erontekoja ja epäreilua kohtelua .....</i>	<i>43</i>
6.4 <i>Taustalla tiedon ja työkalujen puute .....</i>	<i>48</i>
<b>7 Pohdinta .....</b>	<b>52</b>
7.1 <i>Kuinka tulkita rasismien kokemuksia? .....</i>	<i>52</i>
7.2 <i>Eettisyys- ja luotettavuuspohdinta.....</i>	<i>55</i>
7.3 <i>Miten tästä eteenpäin? .....</i>	<i>57</i>
<b>Lähteet .....</b>	<b>60</b>
<b>Liitteet.....</b>	<b>66</b>
<i>Liite 1. Kirjoittelomalomake.....</i>	<i>66</i>

# 1 Johdanto

*Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä (Opetushallitus 2014, 28).*

Yllä oleva lainaus on peräisin vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, jossa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen mainitaan yhdeksi koulutuksen valtakunnallisista tavoitteista (Opetushallitus 2014). Kyseisessä asiakirjassa sana tasa-arvo, jolla viitataan sukupuolten väliseen tasa-arvoon, mainitaan 18 kertaa ja yhdenvertaisuus, jonka määritelmä ulottuu myös muun muassa etnisiin ja uskonnollisiin seikkoihin, 15 kertaa. Ei siis ole ihme, että suomalainen peruskoulu on näyttäytynyt tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edustavana ja edistävänä instituutiona, kun jo koulujen ja opettajien toimintaa säätelevissä valtakunnallisissa määräyksissä nämä arvot tuodaan toistuvasti esiin. Viime aikoina julkinen puhe suomalaisen koulutuksen kyseenalaistamattomasta asemasta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edelläkävijänä on kuitenkin saanut myös kriittisempiä sävyjä rasismikeskustelun noustessa yleisemmin julkiseen keskusteluun.

Kun Yle tammikuussa 2020 uutisoi Helsingin yliopiston etniseen ja näkyvään vähemmistöön kuuluvien opiskelijoiden opiskelijajärjestöstä Students Of Colourista, raportoi se samalla toteuttamastaan kyselystä, jossa etnisiin ja näkyviin vähemmistöihin kuuluvat yliopisto-opiskelijat kertoivat törmänneensä rasistiseen kielenkäyttöön ja toimintaan yliopiston arjessa (Siironen 2020). Ruskeiden Tyttöjen julkaisemassa Kaikkien Koulu? –podcastissa suomalaista peruskoulua käyneet nuoret aikuiset puolestaan kertovat peruskoulukokemuksiaan rodullistettuina. Haastateltavat kertovat, että heitä oli kouluaikana tarpeettomasti ohjattu suomi toisena kielenä –opetukseen, joka on ensisijaisesti suunnattu esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen kielen peruskielitaidossa on selviä puutteita. Heidän mukaansa myös oppilaanohjaus peruskoulun lopulla oli yksilölliset tavoitteet sivuuttavaa ja olettamuksien sävyttävää. Lukioon tai yliopistoon ei kannustettu, vaan lähinnä lähihoitajaopintoihin. Lisäksi haastateltavilla oli kokemus, että heidän tuli kouluaikanaan tehdä

moninkertaisesti töitä muihin oppilaisiin verrattuna ansaitakseen yhtäläisen arvostuksen. (Ruskeat Tytöt, 2019.)

Vuonna 2020 julkaistiin myös yhdenvertaisuusvaltuutetun selvitys, jonka mukaan neljä viidestä afrikkalaistaustaisesta on kokenut Suomessa syrjintää ihonvärinsä vuoksi ja yli puolet heistä nimenomaan koulutuksessa (Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2020). Rasistiset käytännöt ja ennakkoluulot ovat viime vuosina olleet otsikoissa myös muussa kuin koulutuksen kontekstissa. Vuonna 2018 julkaistun Euroopan Unionin perusoikeusturvaviraston selvityksen mukaan Suomessa esiintyy eniten rasismia kaikista Euroopan maista (European Union Agency of Fundamental Rights 2018). Kyseinen ilmiö näkyy etenkin suomalaisilla työmarkkinoilla, joilla ulkomaalaistaustaiselle työnhakijalle ei pätevydestään, työkokemuksestaan ja koulutuksestaan huolimatta tarjota työtä tai edes mahdollisuutta työhaastatteluun, jos vastassa on kantasuomalainen työnhakija (Ahmad 2010, 87). Ylen loppuvuodesta 2019 julkaisema artikkeli kertoo, että pelkkä ulkomaalaistaustaan viittaava nimi työhakemuksessa on usein este työhaastatteluun pääsemiselle (Marti, Mäntymaa & Pietarinen 2019). Viimeistään keväällä 2020 poliisiväkivaltaan kuolleen tummaihoisen yhdysvaltalaismiehen George Floydin kohtalo käynnisti laajat rasismikeskustelut sekä Black Lives Matter -liikkeen nousun ympäri maailmaa, myös Suomessa.

Monissa länsimaissa maahanmuuttajat ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvat ihmiset ovat todennäköisimpiä rasismin uhreja. Kuitenkaan rasismi ei rajoitu ainoastaan maahanmuuttajien ongelmaksi. Maahanmuuttajien, heidän lastensa ja etnisiin vähemmistöihin identifioituvien ihmisten lisäksi maailmassa on enenevässä määrin lapsia, jotka kohtaavat rasismia vanhempiensa taustan ja sitä myötä oman ulkonäkönsä tai nimensä erilaisuuden vuoksi. (Rastas 2009.) Rasismi ei siis läheskään aina ole yhteydessä siihen, mitä kansalaisuutta yksilö edustaa tai mihin etniseen vähemmistöön hän identifioituu, vaan siihen, mitä päätelmiä muut ihmiset hänen ulkoapäin havaittavista ominaisuuksistaan tekee.

Miksi siis edelleen kerromme tarinaa yhdenvertaisesta koulusta, kun rasismi ja ennakkoluulot kytevätkin niin koulun kuin muidenkin instituutioiden arjen käytännöissä ja niille altistuvat vähemmistöihin kuuluvat ihmiset päivittäin? Tutkimukset osoittavat, että rasismi on läsnä myös peruskoulun arjessa. Useimmiten opettajat uusintavat rasistisia rakenteita huomaamattaan, mikä kertoo siitä, ettei tieto ja koulutus aiheesta tai kiinnostus

aiheeseen ylipäättään ole ollut riittävää. Jokainen lapsi ja nuori ansaitsee käydä koulua, jossa häntä kannustetaan ja arvostetaan, ja jossa hän tulee nähdyksi omana itsenään eikä tietyn ryhmän edustajana. Jotta rasismiin ja ennakkoluuloihin voidaan puuttua, on ensin kohdattava niiden olemassaolo ja ymmärrettävä, missä käytännön tilanteissa rasismia ilmenee – tarkoituksellisesti tai tahattomasti.

Kulttuurintutkija ja yhteiskuntatieteilijä Anna Rastas on todennut, että tieto rasismista Suomessa on hyvin vaillinaista, jos emme kuule niiden ihmisten ääniä, joita rasismi eniten koskettaa. Luodaksemme vastastrategioita rasistisille käytännöille ja diskursseille on meidän tarkasteltava rasismin syiden lisäksi myös sitä, miten eri tavoin rasismi ilmenee arjessamme. (Rastas 2004, 55.) Tämän tutkimuksen tavoite on nimenomaan näiden käytännön tasolla ilmenevien rasismin muotojen selvittäminen. Tämä tutkimus pyrkii tuomaan peruskoulun kentällä esiin sellaisia koulun arjessa kytteviä rasismin muotoja, joista ei juurikaan puhuta ja joiden olemassaolo usein kielletään, mutta joita etnisiin ja näkyviin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat kertovat peruskoulussa kohdanneensa.

Tämä tutkimus pyrkii luomaan kuvaa ensinnäkin siitä, millaisissa tilanteissa, keiden toimesta ja miten eri tavoin rasismia voi esiintyä. Toiseksi selvitetään, pystyivätkö rasismia kokeneet henkilöt puhumaan kokemuksistaan koulun aikuisille. Kolmanneksi tutkitaan, miten rasismia kohdanneet ihmiset olisivat toivoneet, että siihen olisi koulun taholta puututtu. Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko on avoin ja heterogeeninen ja eroaa näin monista muista aiemmista tutkimuksista, joissa vastaajat rajataan joko maahanmuuttajataustan tai kielitaustan perusteella.

## 2 Rasismi – taustaa ja teoriaa

Englanninkielinen sana *racism* tuli yleisesti tunnetuksi vasta 1930-luvulla. Se oli alun perin fasistien luoma positiivinen termi, jolla haluttiin painottaa rotujen merkityksellisyyttä (Sollors 2002, 98). Rasismilla on historiassa pyritty oikeuttamaan niin Euroopan eräiden kansallisvaltioiden organisoimaa orjakauppaa 1500–1800-luvuilla, juutalaisten kansanmurhaa Saksan fasistihallituksen johdolla toisen maailmansodan aikaan, Yhdysvalloissa 1800-luvun lopulta 1900-luvun puoliväliin harjoitettua rotusyrjintää sekä Etelä-Afrikassa ylläpidettyä apartheidia eli rotuerottelua. Koska kaikki nämä tunnetut historialliset tapahtumat on tuomittu moraalittomina ja ne ovat johtaneet lukuisten ihmisten kuolemaan, on sittemmin ollut vallalla yksimielisyys siitä, että rasismi on negatiivinen asia ja siihen on suhtauduttava tuomitsevasti. (Miles 1994, 15.)

Tuomitseva asennoituminen rasismia kohtaan, ei kuitenkaan ole hävittänyt rasismia yhteiskunnistamme. Perinteisen väkivaltaisen ja pahantahtoisen rasismin määritelmän rinnalle ovat nousseet myös niin kutsutut modernin rasismin muodot, joissa ennakkoluulot esitetään niin epäsuorin keinoin, että ne voitaisiin käytännössä selittää myös muilla kuin rodullistavilla ajatusmalleilla. Tällöin rasismi jää piiloon, mutta tekojen seuraukset hienovaraista rasismia kokeneelle voivat olla aivan yhtä merkittävät kuin suoraa rasismia kokeneilla. (Sue ym. 2007.)

Myöskään rakenteellinen rasismi ei ole useinkaan suoraa rasismia, jolle olisi osoitettavissa selkeää tekijää, vaikka sen merkitys uhrin elämässä voi olla yhtä lailla merkityksellinen. Miles (1994) mukaan rasismin vastustamisesta huolimatta organisaatiot ja instituutiot ovat enenevissä määrin syrjineet vähemmistöryhmiä, joilla on yliedustus myös huonosti palkattujen, työttömien ja huonoissa oloissa asuvien joukossa. Nämä ilmiöt eivät ole syntyneet tyhjiössä ja niitä motivoidaan ja oikeutetaan edelleen rasismilla. (Miles 1994, 15.)

Tässä luvussa tarkastellaan rasismia ilmiönä. Aluksi käydään läpi, millaisia määritelmiä rasismi on tutkimuksessa saanut ja miten se on eri tutkimusten mukaan ilmennyt. Sen jälkeen käydään läpi rasismin seurauksia ja lopuksi avataan ”rodun” ja rodullistamisen

käsitteitä, jotka ovat keskeisiä rasismitutkimuksessa ja ilmiön syvällisemmässä ymmärtämisessä.

## 2.1 Rasismin määritelmiä ja muotoja

Rasismia määritellään jatkuvasti tutkimuksen lisäksi arkipuheessa, politiikassa, mediassa ja lainsäädännössä. Myös eri tieteenalojen välillä ja niiden sisällä rasismia on määritelty eri aikoina eri lähtökohdista. (Rastas 2005.) Toisinaan rasismiksi määritellään vain suora rasismi, eli toiminta, joka on ”aina vihamielistä toimintaa, jonka tarkoituksena on tuottaa vahinkoa” (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 29). Tällainen määrittely kuitenkin jättää huomiotta, että ihminen usein tiedostamattaan toisintaa rasistisia ajattelu- ja toimintatapoja. Käytäntöjen ja prosessien lisäksi rasismi on toisinaan nähty ainoastaan ideologiana (Miles 1994, 66). Miles puhuukin rasismi-sanan inflaatiosta, joka johtuu käsitteen jatkuvasta uudelleenmäärittelystä ja sen ilmiökentän laajenemisesta.

Jos rasismiksi lasketaan vain sellaisten toimijoiden käytännöt ja asenteet, jotka julkisesti tunnustautuvat rasisteiksi, olisi rasismi varmasti melko harvinaista. Kuitenkin *rakenteellinen rasismi* vaikuttaa esimerkiksi koulutuksen, terveydenhuollon, lain ja median käytännöissä olivatpa toimijat tietoisia asenteistaan ja motiiveistaan tai eivät (Essed, 2002, 205–206). Mahadura ja Özberkan -podcastissa Shadia Rask avaa rakenteellista rasismia ja sen ilmenemistä Suomessa. Raskin mukaan rakenteellisessa rasismissa ei ole kyse yksilöiden välisistä yksittäistapauksista ja avoimesta rasismista, minkä vuoksi ilmiötä on vaikea tunnistaa. Rakenteellisella rasismilla viitataan rasistisiin ajatusmalleihin perustuviin toistuviin tapahtumiin, jotka ovat kiinteä osa yhteiskuntaa ja instituutioita. Suomessa rakenteellinen rasismi ilmenee erityisesti syrjintänä työ- ja asuntomarkkinoilla. (Rask, 2020.)

Ahmadin (2010, 87) tutkimus osoitti, kuinka suomalaisilla työmarkkinoilla ulkomaalaistaustaiselle työnhakijalle ei pätevydestään, työkokemuksestaan ja koulutuksestaan huolimatta tarjota työtä tai edes mahdollisuutta työhaastatteluun, jos vastassa on valtaväestöä edustava työnhakija. Suomessa ennen kaikkea romanit kokevat paljon rakenteellista rasismia. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportin mukaan romanit kokevat rakenteellista syrjintää viranomaisten, erityisesti poliisin, Kelan ja sosiaalipalveluiden, kanssa asioitaessa (Weiste-Paakkanen, Lämsä & Kuusio 2018).



Oppilas voi jäädä koulussa tapahtuvan rakenteellisen rasismien uhriksi esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja ei toimikaan yleisten eettisten periaatteiden mukaan, vaan koulun vallan ytimessä eli opettajainhuoneessa vallitsevan konsensuksen mukaan, esimerkiksi vaikenemalla väärinkäytöksistä tai maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvistä asenteista (Talib ja Lipponen 2008, 150).

Rakenteelliselle rasismille on ominaista, että se tuottaa osalle ihmisistä etuoikeuksia. Näin ollen rakenteelliseen rasismiin puuttuminen horjuttaa aina valta-asetelmia ja aiheuttaa vastareaktioita. Rask painottaakin, että rakenteellinen rasismi on olemassa riippumatta siitä, onko kukin henkilö sitä juuri omassa elämässään kohdannut. (Rask 2020.) Rakenteellisen rasismien esille tuominen on hankalaa, sillä usein se ilmenee arkipäivän rasismien tasolla, ja näin ollen keskustelu saattaa siirtyä itse asiasta, eli rasistisista käytänteistä, jotka syrjivät ja alistavat niiden kohdetta, siihen, onko ihminen rasisti ja miltä syytökset tästä ihmisestä tuntuvat.

Philomena Essed puhuu *arkipäivän rasismista* (eng. everyday racism), jota ei pysty määrittelemään ainoastaan yksilölliseksi tai institutionaaliseksi ongelmaksi. Essed on tutkimuksessaan jakanut arkipäivän rasismien muodot kolmeen kategoriaan: etnisesti poikkeavien ja rodullistettujen ihmisten *marginalisoimiseen*, muiden kulttuurien ja identiteettien *problematisoimiseen* sekä mahdollisen vastarinnan *tukahduttamiseen* nöyryytyksen tai väkivallan keinoin. Arkipäivän rasismi ei ole yksittäinen teko vaan se koostuu toistuvista huomaamattomistakin tilanteista, joissa edellä luetellut kategoriat esiintyvät suoraan tai välillisesti. Esimerkkinä kouluissa tapahtuvasta arkipäivän rasismista Essed (2002, 207) kuvaa marginalisaatiota, jossa arjen käytännöt luokkahuoneessa luovat kuvaa ”valkoisesta” mallioppilaasta, johon verrattuna etniseen ryhmään kuuluva oppilas näyttäytyy puutteiden ja huonommeuden kautta, eikä hänelle tarjota samanlaista apua ja ohjausta kuin ”valkoiselle” oppilaalle.

Arkipäivän rasismiin liittyy läheisesti myös *mikroaggression* käsite, jonka Pierce esitti ensimmäistä kertaa jo 1970-luvulla. Joissain konteksteissa nämä käsitteet saattavat esiintyä synonyymeinä toisilleen. Piercen ja muiden (1977, 65) määritelmän mukaan mikroaggressiot ovat hienovaraisia, usein automaattisia ja tiedostamattomia, non-verbaalisia ja alistavia vuorovaikutustilanteita ”valkoisen” ja ”ei-valkoisen” ihmisen välillä. Neljäkymmentä vuotta myöhemmin Sue ja muut (2007) määrittelivät

mikroaggressiot lyhyiksi arkipäivän vuorovaikutustilanteiksi, jotka välittävät vähätteleviä viestejä näkyviin vähemmistöihin kuuluville ihmisille, koska nämä kuuluvat tiettyyn rodullistettuun vähemmistöryhmään. Sue ja muut jakavat mikroaggression kolmeen kategoriaan: mikrohyökkäykseen (*microassault*), mikroloukkaukseen (*microinsult*) ja mikromitätöintiin (*microinvalidation*). Jako on tärkeä, jotta voimme ymmärtää niitä tapoja, joilla mikroaggressiot ilmenevät. Ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista pyrkiä jaottelemaan jokaista arkipäivän rasistista tilannetta näiden kategorioiden alle.

Mikrohyökkäys pyrkii vahingoittamaan kohdettaan nimittelemällä, välttelemällä tai tarkoituksellisilla syrjivillä teoilla. Se on mikroaggression muodoista lähimpänä ”perinteistä rasismia”. Mikroloukkaukset ovat puolestaan epäkohteliaita ja tahdittomia kommunikaatiotilanteita, jolla alennetaan kohteen perimää tai identiteettiä. Ne ovat usein hienovaraisia loukkauksia, jotka jäävät monesti myös itse loukkaajalta huomaamatta. Esimerkiksi toteamus ”palkkaamme tehtävään parhaan hakijan ihonväristä riippumatta” ei välttämättä ole suoranaisesti aggressiivinen, mutta konteksti voi tehdä siitä sellaisen. Mikroloukkaus voi tapahtua myös non-verbaalisesti esimerkiksi välttelemällä katsekontaktia tai jättämällä näkyvään vähemmistöön kuuluva ihminen huomiotta. Mikromitätöinnillä taas viitataan tilanteisiin, joissa näkyvään vähemmistöön kuuluvan ihmisen negatiiviset kokemukset kuitataan sillä, että henkilö on vain ”liian herkkä” tai toisaalta näennäisen positiivisilla kommenteilla, kuten ”en näe väriä” tai ”puhutpa hyvää englantia”, jotka tuovat ilmi sen oletuksen, että toinen on ulkomaalainen omassa maassaan, ja näin ollen hänen tunteensa, ajatuksensa ja kokemuksensa kiistetään tai mitätöidään. (Sue ym. 2007.)

Arkipäivän rasismi ja mikroaggressiot edustavat *modernia rasismia*, joka eroaa perinteisestä rasismimääritelmästä. Sue ja muut (2007, 272) esittävät, että modernille rasismille tyypillistä on rasismin peittäminen ja naamioiminen. Moderni rasismi on heidän mukaansa kehittynyt perinteisen rasismin suorasta, tietoisesta ja julkisesta vihasta ja kiihkosta kohti tulkinnanvaraisempia rasismin muotoja, joita on yhä vaikeampaa identifioida ja tunnistaa. Alati toistuvat arkipäiväiset alistavat tilanteet, joihin ei puututa tai jotka niihin puututtaessa selitetään näennäisen valideilla ja puolueettomilla syillä, jotka eivät liity rasismiin, vahingoittavat niiden kohteiden itsetuntoa ja hyvinvointia.

Tämän vuoksi tutkimus mikroaggressioista ja muista lähes huomaamattomista alistamisen mekanismeista on äärimmäisen tärkeää.

## 2.2 Rasismien seuraukset

Riippumatta rasismien tiedostetuista tai tiedostamattomista syistä, rasismilla on aina seurauksensa yksilölle. On todettu, että syrjinnälle altistuminen voi haitata niin psyykkistä kuin fyysistäkin terveyttä. Priest ja muut (2013) ovat julkaisseet meta-analyysin, jossa he tutkivat koetun rasismien sekä terveyden ja hyvinvoinnin yhteyttä lapsilla ja nuorilla. Heidän mukaansa rasismi vaikuttaa terveyteen ja hyvinvointiin monilla tavoin. Esimerkiksi rajoitettu pääsy sosiaalisiin resursseihin, kuten työpaikkoihin ja asuntoihin sekä altistuminen erilaisille riskitekijöille vaikuttavat yksilön terveyteen. Myös negatiiviset tunteet ja ajatusmallit, fysiologisten stressireaktioiden pitkäaikainen ja kasautuva vaikutus, hyvien terveyskäytäntöjen vähentyminen ja huonojen lisääntyminen sekä suorat fyysiset vammat rasismin väkivallan seurauksena on todettu rasismien terveydelliseksi seurauksiksi. (Priest ym. 2013, 116.)

Vahvin yhteys rasismilla ja negatiivisilla terveysvaikutuksilla on mielenterveyden saralla. Lapsiin ja nuoriin kohdistuneiden tutkimusten meta-analyysissä suurimmassa osassa tutkimuksista havaittiin rasismien yhteydessä lisääntynyttä ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta. Rasismien kokemukset olivat nuorilla yhteydessä myös heikentyneeseen resilienssiin eli psyykkiseen palautumiskykyyn, huonoon itsetuntoon, heikkoon psykologiseen sopeutumiseen sekä sosiaalisen ja joustavan toiminnan hankaluuksiin. (Priest ym. 2013) Rasismi vaikuttaa myös yksilön minäkuvaan ja kykyyn menestyä: on vaikeaa rakentaa omaa tulevaisuutta maassa, joka jatkuvasti tuntuu vain torjuvan ja kieltävän oman olemassaolon (Zacheus ym. 2017, 13). Myös koetun rasismien ja negatiivisen terveyskäyttäytymisen, kuten tupakoinnin, huumeiden ja alkoholin käytön välillä todettiin monissa tutkimuksissa yhteys (Priest ym. 2013).

Myös aikuisia tutkittaessa heikomman fyysisen terveyden ja koetun syrjinnän välillä on todettu yhteys. Nämä fyysiset seuraukset linkittyvät syrjinnän aiheuttamaan stressiin, josta seuraa muun muassa korkeaa verenpainetta ja tihentynyttä sydämen sykettä, ja joka voi ajan mittaan aiheuttaa pysyviäkin haittoja fyysiselle terveydelle. (Pascoe & Smart

Richman 2009.) Vaikka pitkittäistutkimus lapsena ja nuorena koetun rasismien pitkäaikaisista terveysvaikutuksista onkin vähäistä, voidaan olettaa, että rasismien aiheuttaman lyhyen ajan terveysvaikutukset ovat yhteydessä terveyden ja hyvinvoinnin haittoihin myös myöhemmin elämässä (Priest ym. 2013). Etenkin lapsena ja nuorena, yksilö peilaa itseään muhin ja rakentaa tätä kautta omaa identiteettiään (Talib & Lipponen 2008, 112), jolloin nuorena koettu syrjintä voi vaikuttaa yksilön minäkuvaan hyvinkin pitkällä aikavälillä. Näin ollen rasismien psyykkiset seuraukset etenkin lapselle ja nuorelle voivat olla vakavia.

Sillä, onko rasismi suoraa vai epäsuoraa ei tunnu olevan merkitystä sen kannalta, millaiset seuraukset sillä on. Moninaisuutta ja terveyttä Suomen väestössä tutkinut Shadia Rask tuo esille, että kokemukset epäsuorasta syrjinnästä, kuten verrattain epäkohteliaasta tai epäkunnioittavasta käytöksestä, olivat hänen tutkimuksessaan yleisempiä kuin kokemukset avoimesta syrjinnästä, kuten suorasta nimittelystä tai väkivallasta. Kuitenkin syrjintäkokemukset lisäsivät heikon koetun terveyden, pitkäaikaissairauden tai vamman sekä mielenterveysoireiden todennäköisyyttä myös niillä, jotka raportoivat vain epäsuoria syrjintäkokemuksia. (Rask 2018.)

Toisaalta on muistettava, että yksilöiden välillä on eroja siinä, miten he reagoivat kohtaamaansa rasismiin ja kuinka haavoittavaa se heille on. Yksilöiden välillä on todettu olevan neurologisia eroja siinä, kuinka voimakkaana he kokevat esimerkiksi rasismien aiheuttamaa stressin (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 45–47). Myös samaan etniseen taustaan, mutta muuten eri sosiaalisiin kategorioihin kuuluvat ihmiset, voivat kokea rasismia ja sen aiheuttamaa stressiä eri tavoin. Näitä sosiaalisten kategorioiden risteymiä eli intersektioita käsitellään luvussa 4.2. Vaikka emme voi ajatella rasismien vaikuttavan kaikkiin sitä kokeneisiin yksilöihin samalla tavoin, on tutkimusnäyttö rasismien kokemusten negatiivisista seurauksista laajaa.

## 2.3 Rodullistaminen

Sana rasismi (eng. *racism*) juontuu englannin kielen sanasta *race* eli ”rotu”. Tästä johtuen rasismien määrittelyssä nousee aina väistämättä esille kysymykset ihmisroduista ja niihin liittyvistä rotuopeista. Vaikka tieteen tekijät ovat nykyään yleisesti sitä mieltä, etteivät ihmiset jakaudu erilaisiin biologisiin rotuihin, puolustaa esimerkiksi Gillborn (1995)

sanan käyttöä sillä, että rodullistettujen aseman parantaminen vaatii ryhmien nimeämistä. Vaikka biologisia rotuja ei ole olemassa, niin sosiaalisissa järjestyksissä näkyy edelleen vahvasti ne rakenteet, joita ennen rotuopein ylläpidettiin. Syy tähän on *rodullistamisen* vahva historia, jonka seurauksena ajatus ”roduista” ja niiden hierarkioista vaikuttaa tänäkin päivänä. Rodullistaminen kuvataan usein rasismin taustalla vaikuttavana ideologisena tai dialektisena prosessina (ks. Huttunen 2002, 104-105; Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 28; Miles 1994, 113).

Miles kuvaa rodullistamisen prosessin alkavaksi, kun ihmiset ja ryhmät erotellaan ensi sijassa (oletettujen) synnynnäisten ja/tai biologisten tuntomerkkien, tavallisesti ilmiön, perusteella. Tätä kautta ”roduista” tehdään homogeenisia sosiaalisia ryhmiä, ja usein näihin ryhmiiin liitetään kielteisiä ominaisuuksia, jotka näyttäytyvät puutteena verrattuna itseen ja omaan ryhmään. (Miles 1994, 109–114.) Länsimaisessa eurooppalaisessa maailmassa jako ”valkoisiin” ja ”ei-valkoisiin” on keskeinen luokittelukriteeri, vaikka raja näiden kategorioiden välillä onkin käytännössä hyvin epätarkka. ”Valkoisiksi” ovat perinteisesti määrittyneet länsimaalaiset, eurooppalaiset ja heidän jälkeläisensä ja ”ei-valkoisiksi” pääosin kaikki muut. Näin ollen rodullistettuja ihmisiä länsimaissa ja Suomessa ovat nimenomaan ”ei-valkoiset”, sillä ”valkoinen” on yhteiskunnan normi ja perusolettamus, jota ei tarvitse erikseen korostaa. (Rastas 2005, 84.)

Suomessa rotu-sanaa käytetään yleensä, kun puhutaan eläinroduista. Sen sijaan ihmisrodun käsite on hyvin vanhentunut ja arkikeskustelussa epäkorrekti. Kuitenkin englannin kielessä sanalla *race* viitataan yleisemmin myös ihmisiin. Tätä ristiriitaa tarkasteltaessa on huomioitava, että englannin kielessä on *race*-sanana lisäksi sana *breed*, jota käytetään nimenomaan eläinroduista puhuttaessa. Suomessa yhdellä ja samalla rotu-sanalla on viitattu niin ihmisiin kuin eläimiinkin, mikä tekee sanasta käyttökelvottoman ihmistieteissä, sillä tutkimusten valossa ihmisiä ei voida jakaa erilaisiin biologisiin rotuihin. Niissäkään englanninkielisissä maissa, joissa rodun käsite on yleisemmin käytössä, ei sen määrittely ole yksinkertaista. Esimerkiksi kaikki Yhdysvaltoihin muuttaneet eivät osaa automaattisesti valita ”rotuaan” (= *race*) (Rask 2017). Nämä kieltenväliset merkityserot on hyvä huomioida silloin, kun rasismikeskustelu tuodaan kansainväliseen kontekstiin.

Tässä tutkimuksessa kirjoitan sanat ”rotu”, ”valkoinen” ja ”ei-valkoinen” lainausmerkkeihin korostaakseni, etten viittaa niillä ihmisten myötäsyttyisiin ja biologisesti määrittyviin ominaisuuksiin, vaan sosiaalisissa käytännöissä muodostuviin kategorioihin ja merkityksiin. Joidenkin käsitysten mukaan se, ettei ”roduista” puhuta, voidaan tulkita rasismien olemassaolon kieltämiseksi (Rastas 2005, 81). Omaksun siis Huttusen (2002, 103) käsityksen siitä, että ihmiset joka tapauksessa merkityksellistävät ihonväriä ja muita ulkoisia ominaisuuksia sosiaalisissa käytännöissä, joten tuosta ulkoisiin ominaisuuksiin perustuvasta erottelusta on pystyttävä puhumaan. Muita kuin etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvia kuvataan tässä tutkimuksessa valtaväestöksi. Vaikka valtaväestön käsite on jossain määrin ongelmallinen siihen sisäänrakennetun valtakäsityksen takia (Suurpää 2005, 48), niin Zacheuksen ja muiden (2017, 4) tavoin pidän sitä toimivampana kuin kantaväestön käsitettä, jonka voi nähdä viittaavan Suomen alkuperäiskansaan, saamelaisiin, eikä valtaa pitävään enemmistöön.

Myös itse rodullistamisen käsitteen on todettu saavan erilaisia merkityksiä ja olevan itsessään epätäsmällinen, mikä on vähentänyt sen käyttökelpoisuutta rasismien tutkimuksessa (Miles 1994 109–114; Rastas 2005, 87). Koska olen kuitenkin huomannut puheen rodullistamisesta nousseen pinnalle esimerkiksi mediassa viimeaikaisen rasismipuheen yhteydessä, en rajaa sitä pois tutkimuksen teoriaosuudesta. On kuitenkin huomattava ero siinä, puhutaanko rodullistamisen prosessista vai rodullistetuista ihmisistä. Kun ihmistä kuvataan rodullistetuksi, korostaa sanavalinta ihmistä tekemisen kohteena, ei aktiivisena toimijana. Tässä tutkimuksessa rodullistaminen nähdään ennen kaikkea rasismien taustalla vaikuttavana prosessina, jonka mekanismi on tarpeen ymmärtää. Kuitenkin rodullistetun identiteetti jääköön itsemäärittelykysymykseksi. Tämä tutkimus puhuukin *rodullistetun* sijaan aineiston rajaamisen yhteydessä *näkyvään vähemmistöön kuuluvasta*, jolla viitataan siihen, että ympäristö tekee ihmisestä oletuksia tämän ulkoisen olemuksen perusteella.

Tämä luku avasi rasismien taustaa, määritelmiä ja teoriaa, siltä osin kuin se on tutkimukseni kannalta tarpeen. Tarkoitukseni edellisissä luvuissa ei ole ollut määritellä, mitä rasismi todella on, tai millaiset käytännöt, prosessit ja ajattelumallit voidaan nähdä rasisisina. Enemminkin luvuissa pyrittiin avaamaan rasismien historiaa, käsitettä ja sen monitulkintaisuutta, sekä tekemään ymmärrettäväksi rodullistamisen prosessin rasismien taustalla. Tutkimuksessa tarkkojen teoreettisten määritelmien sijaan oleellista on, mitä

rasismi- ja rodullistaminen-sanaa käyttävät kirjoittajat itse sanoilla tarkoittavat ja millaisia merkityksiä, tapahtumia ja kokemuksia he sanan käyttöön liittävät.

### 3 Rasismi suomalaisessa peruskoulussa

Vaikka rasismi itsessään on viime vuosiin asti ollut julkisessa keskustelussa sekä suomalaisessa tutkimuksessa jokseenkin vaiettu aihe, on tutkimus esimerkiksi ulkomaalaistaustaisten ja suomalaisten hyvinvoinnin eroista ollut yleisempää. Julkisessa puheessa ja politiikan teossa samoissa keskusteluissa toistuvat sellaiset käsitteet kuin rasismi, etnisyys, toiseus ja suvaitsevaisuus. Huomionarvoista onkin se, että Suomessa on ollut tavallista puhua suvaitsevaisuuden käsitteellä niistä kysymyksistä ja ongelmista, joita anglosaksisissa maissa on käsitelty rasismin käsitteellä. (Huttunen ym. 2005, 18.) Näin ollen näennäisen neutraalit, jopa positiiviset käsitteet linkittyvät osaksi rasismikeskustelua myös koulun kontekstissa.

Vielä tätäkin tutkimusta aloittaessani syksyllä 2019 löytyi verrattain vähän suomenkielisiä osumia etsiessä aiempia tutkimuksia rasismi-hakusanalla, vaikka aiheesta olikin tehty jonkin verran tutkimusta. Sen sijaan yksi tutkimusmaailmassa yleinen käsite, joka useissa tutkimuksissa liitettiin läheisesti rasismiin oli monikulttuurisuus. Tässä luvussa pyritään tuomaan esille sitä, mitä monikulttuurisuuden käsitteellä tarkoitetaan, ja kuinka käsitteen rajat ovat oikeastaan melko häilyvät. Tätä tarkastelua jatketaan avaamalla niitä yksilöllisiä ominaisuuksia, joiden kautta suomalaisuutta määritellään. Luvun lopussa käydään läpi aiempaa rasismin tutkimusta ja sen tuloksia suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa.

#### 3.1 Monikulttuurisuus

Huttusen, Löytyn ja Rastan (2005) mukaan monikulttuurisuus on monitahoinen ilmiö, johon liittyy esimerkiksi suvaitsevaisuuden, rasismin, etnisyyden ja toiseuden teemat. Monikulttuurisuus-sana esiintyy usein myös koulua ja koulutusta käsittelevissä tutkimuksissa ja selvityksissä. Toisinaan monikulttuurisuudella viitataan kouluyhteisöön, joka koostuu erilaisista ihmisistä erilaisine taustoineen (esim. Halonen 2009) toisinaan taas puhutaan yksilön ”monikulttuurisesta taustasta” (esim. Honkasalo, Harinen & Anttila 2007; Talib & Lipponen, 2008), jolla viitataan yleisesti ei-suomalaisena pidettyihin yksilön ominaisuuksiin kuten äidinkieleen, synnyinmaahan tai ihonväriin. Nämä kaksi



monikulttuurisuuden määrittelyä saattavat kulkea myös samassa tutkimuksessa rinnakkain (esim. Kiilakoski 2012). Lappalainen (2002, 237) toteaa, että opetussuunnitelmaterminologiaan monikulttuurisuuden käsite liittyy silloin, kun halutaan ”liputtaa” suvaitsevaisuuden puolesta. Termillä luodaan siis positiivista kuvaa useiden kulttuurien rikkaasta kohtaamisesta. Yleisesti ottaen suomalaisen kulttuurin ei nähdä olevan osa monikulttuurisuutta, vaan monikulttuurisuus näyttäytyy nimenomaan vastakkaisena suomalaiselle kulttuurille.

Kasvatustieteiden kentällä puhutaan *monikulttuurisuuskasvatuksesta*. Sen sisältö on historian saatossa muuttunut ja termin synonyymeinä on pidetty kansainvälisyyskasvatusta, kulttuurienvälistä kasvatusta ja moninaisuuskasvatusta. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on tuottaa kriittisesti ajattelevia ja aktiivisesti osallistuvia yhteiskunnan jäseniä, ja se operoi yhteisö- ja yksilötasolla. Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyy kuitenkin yleinen väärinymmärrys siitä, että se koskisi vain maahanmuuttajaoppilaita, ja monikulttuurisuudella viitattaisiin ainoastaan kulttuurin etniseen moninaisuuteen. (Mäkelä ym 2017.) Riitaoja (2013, 15) onkin tuonut esiin, että monikulttuurisuuskasvatusta saatetaan pitää hallinnan välineenä, jolloin sitä koskevan tutkimuksen tehtävänä on ”vierasta koskevan tiedon tuottaminen ja kategorioihin asettaminen, vierasta normalisoivien ja yhteiskuntaan ’integroivien’ prosessien ja toimintamallien kehittäminen, sekä sellaisten käsitteiden (kuten monikulttuurisen identiteetin) luominen, joiden avulla normalisaation ja integraation onnistumista voitaisiin arvioida”.

Toisinaan monikulttuurisuuskasvatuksen kontekstissa ja monikulttuurisuuskeskustelussa yleisesti esiintyy ajatus, että Suomen monikulttuurisuus olisi suhteellisen uusi asia. Huttunen ja muut toteavat tämän väitteen sisältävän kuitenkin virheellisen oletuksen siitä, että Suomi olisi joskus ollut yksikulttuurinen (Huttunen ym. 2005, 16–22). Tämä ei pidä paikkaansa, sillä esimerkiksi romanit ja saamelaiset ovat olleet osa suomalaista kulttuuria jo vuosisatojen ajan. Silti he käyvät nykypäivänäkin jatkuvaa taistelua asemastaan ja oikeuksistaan valtaväestön rinnalla. (Keskinen & Vuori 2012, 9.) Monikulttuurisuus ei siis suinkaan ole uusi, 1990-luvun maahanmuuton myötä Suomeen rantautunut ilmiö, vaikkakin julkinen keskustelu aiheesta on lisääntynyt 2000-luvulle tultaessa.

Lisääntynyt keskustelu monikulttuurisuudesta on paljastanut aiheeseen liittyviä ennakkoluuloja. Monikulttuurisuuden käsittely jakautuu usein joko moninaisuuden ylistämiseen tai ongelmien esille tuomiseen. Kun esimerkiksi maahanmuuttajista puhutaan julkisuudessa, on puhe usein ongelmakeskeistä, rikoksiin ja työttömyyteen keskittyvää. Harvemmin kuitenkaan nostetaan esille rasismia, valtasuhteita sekä rakenteellisia epäoikeudenmukaisuuden muotoja, joita maahanmuuttajat Suomessa kohtaavat. (Tuori 2012.) Ongelmakeskeinen puhetapa näkyy myös työpaikoilla ja kouluissa. On melko yleistä, että valtaväestöön kuuluvat opettajat tai työkaverit mieltävät jotkut negatiiviset asiat nimenomaan monikulttuurisuuden tuomiksi ongelmiksi. (Hiitola, Anis & Turtiainen 2018, 18; Huttunen ym. 2005, 35.) Rask näkee ilmiössä linkin myös yksilön sosioekonomiseen taustaan todetessaan, että hyväosaisuuden ja eri kulttuurien kohtaaminen kuvataan usein positiivisesti kansainvälisyytenä, kun taas heikomman sosioekonomisen aseman ja kulttuurin risteyskohta nähdään negatiivisena monikulttuurisuutena (Rask 2017, 258). Tällaisessa monikulttuurisuuteen liittyvässä arvottamisessa nouseekin esiin kysymykset vallasta. Kuka saa määritellä, mikä on ongelma? Kenen kulttuuri on ”meidän kulttuuriamme” ja kenen kulttuuri ”muiden kulttuuria”?

Monikulttuurisuuteen ja kulttuurin käsitteeseen laajemmin liittyy myös politiikassa, mediassa ja arjen keskusteluissa käytetty *etnisyyden* käsite, joka on keskeinen termi myös tässä tutkimuksessa. Usein monikulttuurisuus Suomessa nähdäänkin nimenomaan etnisten ryhmien mukanaan tuomana. On kuitenkin syytä pohtia, mitä etnisellä ryhmällä oikeastaan tarkoitetaan. Huttusen (2005) mukaan etnisyyys määritellään usein kahdella ehdolla. Ensinnäkin etnisillä ryhmillä nähdään olevan jokin kulttuurinen ominaislaatu, siis ryhmän jäseniä yhdistävä tekijä. Toiseksi etnisiin ryhmiin liitetään usein myös ajatus yhteisestä alkuperästä, jolloin etnisyyys erotetaan esimerkiksi nuorisokulttuureista ja ammattikulttuureista. Kansallisuudesta etninen ryhmä eroaa sen suhteella valtioon: kansoilla on oma valtio tai ne pyrkivät luomaan sellaisen (Huttunen 2005).

Edellä mainitut etnisen ryhmän määrittelyn ehdot ovat kuitenkin ongelmalliset esimerkiksi tilanteessa, jossa nuorena maahan adoptoidun tai maahan muuttaneen ihmisen alkuperä vetää etnisyyden janalla toiseen suuntaan ja arjen kulttuuriset käytännöt toiseen. Vaikka etnisen ryhmän käsite on syntynyt vastineeksi ongelmalliselle ”rodun” käsitteelle sekä antropologiassa käytetyn heimon käsitteelle liittyy myös etnisyyden

käsitteeseen paljon jännitteitä, jotka on hyvä tehdä näkyviksi. Etnisyys-käsitteen jännitteet liittyvät niin kulttuurisiin ja poliittisiin merkityksenantoihin, kuin pysyvyyden ja muutoksen ristiriitaan. Myös kysymys etnisyydestä yksilön identiteettinä tai sosiaalisen organisaation tunnuksena on jännitteinen. (Huttunen 2005.) Suomen kontekstissa koettu etnisuus liittyy myös keskeisesti värillisyyteen, sillä erityisesti poikkeavan ihonvärin tiedetään tuottavan kokemuksia suomalaisuuden kyseenalaistamisesta (Rask 2017, 257).

Etnisyys ja monikulttuurisuus voivat näyttäytyä ongelmallisina etenkin kohtaamisissa, joissa asiakas edustaa etnistä vähemmistöä ja viranomainen valtakulttuuria. Hiitolan, Aniksen ja Turtiaisen (2018, 7) mukaan niin makrotason rakenteet kuin mikrotason kohtaamisetkin sisältävät ja luovat eriarvoisia valtasuhteita. Viranomaiskohtaukset eivät ole koskaan tasa-arvoisia, vaan ammattilaisella, kuten opettajalla, on lähtökohtaisesti valta, jonka alaisena asiakas, kuten oppilas, voi toimia. Erityisen ongelmalliseksi kouluissa tapahtuvat viranomaiskohtaukset tekee se, että vaikka asiakaskunta on monikulttuurista, niin ammattilaiskunta koostuu enimmäkseen valtaväestöön kuuluvista ”valkoisista” suomalaisista. Tällöin tietoisuuden ja sensitiivisyyden tärkeys kohtaamisissa korostuu. (Hiitola & Peltola 2018.)

Huttunen (2005) painottaa, ettei etnisiä ryhmiä voi ymmärtää toisistaan riippumattomiksi, muuttumattomiksi yksiköiksi vaan ennen kaikkea suhteiksi. Tämän lisäksi etnisistä ryhmistä puhumisen, kuten myös monikulttuurisuuden, tulisi olla sovellettavissa myös enemmistöön, eikä sitä tulisi käyttää vain vähemmistöistä puhuttaessa. Hierarkioiden ja valta-asetelmien välttämiseksi etnisten ryhmien tulisi aina olla itsemäärittelyyn perustuvaa eikä ulkopuolelta tuleva kategorisoinnin väline. Tässä tutkimuksessa etnisyyden käsite tulee esille aineiston keräämisessä, kun vastaajat rajataan ”etniseen ja/tai näkyvään vähemmistöön kuuluviksi”. Tämän tutkimuksen määrittely etnisyydelle on löyhä ja perustuu itsemäärittelyyn, eikä vastaajia jaeta ryhmiin esille tuomansa etnisyyden mukaan. Kuitenkin koska etninen vähemmistö on arkipuheessa usein käytetty määritelmä ja liittyy enemmän yksilön kulttuuriin kuin hänen ulkonäköönsä, eroten siten näkyvän vähemmistön (ts. ”rodullistetun”) määritelmästä, haluttiin se sisällyttää tutkimuksen aineistonkeruuseen.

### 3.2 Kuka on suomalainen?

Monikulttuurisuuden kääntöpuolena voidaan nähdä käsitys suomalaisuudesta, jonka kautta eroja ja toiseuksia ”meidän ja muiden” välille rakennetaan. Rasismin esiintymisessä onkin aina kyse toiseuksien rakentumisesta. Jotta voisi ymmärtää toiseuden rakentumista suomalaisessa yhteiskunnassa, tulee ymmärtää suomalaisuuden rakentumista. Miten suomalaisuus määritellään ja kuka noita määrittelyjä luo? Ketkä voivat lunastaa paikkansa suomalaisina ja ketkä jäävät kerta toisensa jälkeen tuon määrittelyn ulkopuolelle? Takaako Suomen kansalaisuus ja kielen osaaminen kyseenalaistamattoman paikan suomalaisessa yhteiskunnassa? Näitä puheessamme ja toiminnassamme vaikuttavia valtahierarkioita pyritään paljastamaan toiseuden käsitteellä (Löytty 2005).

Toiseus sanana viittaa toiseen, johonkin, joka on erilainen kuin itse. Näin ollen toiseus muodostetaan nimenomaan erontekojen kautta. Toiseutta ei kuitenkaan tulisi ainoastaan nähdä marginaalina tai poikkeamana, vaan olennaisena osana niitä prosesseja, joissa merkitykset ja identiteetit muodostuvat (Löytty 2005). Toiseus toimii ikään kuin peilinä itsellemme ja erontekojen keinona. Rastas (2002) esittääkin, että kaksi ihmistä eivät koskaan kohtaa yksilöinä, vaan samalla kohtaavat myös heidän ennakkotietonsa toisistaan. Näin ollen esimerkiksi ihonvärin tunnustaminen ei voi koskaan olla täysin neutraali havainto (Rastas 2002), vaan siihen liittyy aiemmat tiedot, oletukset ja ennakkoluulot kyseisen ihonvärin omaavista ihmisistä.

Määritelmät siitä, kuka on suomalainen, miltä suomalainen näyttää ja mitä suomalaisuus on, vaihtelevat paljon riippuen siitä, kuka puhuu. Kuitenkin on joitakin itsestäänselvinä pidettyjä kuuluvuuden määreitä, kuten Suomen kansalaisuus, suomen kielen taito, suomalaiset sukujuuret ja vaalea iho. Suomalaisuuden arvioiminen näiden ominaisuuksien pohjalta on kuitenkin ongelmallista. Ensinnäkin, suomalaisuudessa ei ole kyse ainoastaan kansallisuudesta, sillä vaikka ihminen omaisikin Suomen kansalaisuuden, saatetaan häneen silti suhtautua ei-suomalaisena. Lepola (2000, 354) on maahanmuuttopoliittista keskustelua tutkiessaan todennut, ettei suomalaisuudella ole sidosta Suomen kansalaisuuteen tai Suomessa asumiseen, vaan suomalaisuus määrittyy perinnöllisenä, kulttuurisena ja subjektiivisena.

Myöskään kieleen perustuva suomalaisuuden määrittely ei läheskään aina ole toimiva. Lappalainen on tutkinut kansalaisuuden ja vähemmistön rakentumista esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa vähemmistöksi luokittelu on ristiriitaista, eikä aina noudata säännönmukaisuuksia tai ”logiikkaa”. Lappalainen tuo ilmi, että opetussuunnitelma-asiakirjoissa kielijärjestelmän ja kulttuurivähemmistöiksi luokiteltiin saamenkieliset, romanikieliset, viittomakieliset ja maahanmuuttajat. Ruotsinkielisten jättäminen vähemmistökielen määrittelyn ulkopuolelle viittaa siihen, että ”vähemmistöllä” ei tässä yhteydessä tarkoiteta ainoastaan kieleen liittyviä tekijöitä, vaan kysymys on siitä, kenellä on oikeus hallinnoida kansallista tilaa. (Lappalainen 2002, 242.) Tämänkin tutkimuksen tuloksissa voidaan huomata, ettei ongelma ole aina se, ettei henkilö osaisi suomen kieltä, vaan häneen liitetään ennakkoluuloja, koska hän osaa myös muita kieliä tai koska hänellä on useampi äidinkieli. Suomen kielen puhuminen tai osaaminen ei siis ole ympäristölle aina tae suomalaisuudesta.

Lappalainen jakaa lasten välisissä suhteissa muodostuvan kansallisuuden performatiiviseksi ja ruumiilliseksi kansallisuudeksi. Performatiivisessa muodossa kansallisuus voi näyttäytyä esimerkiksi ruokavaliona ja ruokailun tapoina sekä ”oikeanlaisena” pukeutumisena. Uskonnolliseen vakaumukseen liittyvä ruokavalio tai vaate rikkovat tätä suomalaisuuden kuvaa. Ruumiillinen suomalaisuus sen sijaan käsitteellistyy lähtökohtaisesti valkoihoisuutena. ”Ei-valkoihoisuuden” tuottamaa kokemusta ulkopuolisuudesta ei pysty kumoamaan edes ”oikeaan” kieliyhteisöön kuuluminen, valtiokansalaisuus tai se, että oma suku on asunut maassa monien sukupolvien ajan. (Lappalainen 2006, 45–46.) Näin ollen rasismi voi kohdistua täysin suomalaisuuden muut kriteerit täyttävään mutta ihonväriltään ”vääranlaiseen” henkilöön.

Tuntuu, että tapoja määritellä sitä, mikä ei ole suomalaista, on paljon enemmän kuin tapoja suomalaisuuden määrittelyyn. Näin ollen määritelmät sille, ketkä eivät ole suomalaisia ovat moninaisia ja ristiriitaisiakin. Voidaan siis ajatella, että yksilön rasistinen käyttäytyminen kiinnittyy aina vahvemmin rasistisesti käyttäytyvän ihmisen omiin ajatusmalleihin ja oletuksiin kuin rasismin kohteeksi joutuvan henkilön tosiasiallisiin ominaisuuksiin. Lappalainen (2006, 52) toteaa, että antirasistisen pedagogiikan kehittäminen on vaikeaa, silloin kun suomalaisuutta pidetään kasvatuksen ensisijaisena lähtökohtana. Hän ehdottaa, että kansalaisuuden rinnalla olisi syytä miettiä

tietoisesti myös muita yhteisiä identifioitumisen paikkoja ja jaettavissa olevia kokemuksia.

Monikulttuurisuuden, etnisyyden ja suomalaisuuden käsitteet ovat siis monimutkaisia ja hankalia. On vaikeaa määritellä, kuka on suomalainen, mutta toisaalta on vaikeaa määritellä, kuka on maahanmuuttaja ja kuka ulkomaalaistaustainen. Tilastokeskuksen luokituksissa henkilö on ulkomaalaistaustainen, jos hänen vanhempansa, tai ainut elossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Suomessa syntyneitä ja kasvaneita ihmisiä, joiden vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen ulkomailta saatetaan kutsua toisen polven maahanmuuttajiksi. Näin ollen myös se, milloin ulkomaalaisuus tai maahanmuuttajuus ”loppuu” ja suomalaisuus ”alkaa” on tulkinnanvaraista. Myöskään se, kehen rasismi kohdistuu ei ole yksiselitteistä, emmekä voi tehdä yleistyksiä esimerkiksi siitä, että ainoastaan maahanmuuttajat kokisivat Suomessa rasismia valtaväestön taholta.

### 3.3 Rasismi koulussa ja koulutuksessa

*Kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen puututaan (Opetushallitus 2014, 27).*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottaa tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden sekä syrjimättömyyden teemoja. Asiakirjassa nämä käsitteet määritellään lakien ja kansainvälisten normistojen sisällöillä. Sana ”rasismi” mainitaan kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerran (yllä oleva sitaatti), eikä sen sisältöä avata mitenkään. Miten voimme puuttua sellaiseen toimintaan, jonka sisältöä emme tiedä tai tunnista? Suvaitsevaisuuden vaatimukseen on vaikea vastata, jos sanan merkitys jää puheissa ja teksteissä hämäräksi. Koska historiallisesti ja yhteiskunnallisesti värittyneet käsitteet kuten rasismi tai valkoisuus määrittyvät eri konteksteissa eri tavoin tai niitä ei määritellä lainkaan, voi keskustelu aiheista olla vaikeaa (Huttunen ym. 2005, 18).

Aina välillä lasten keskuudessa ilmenevää rasismia vähätellään argumentoiden, etteivät lapset näe väriä. Oletus on kuitenkin väärä, ja monet tutkimukset osoittavat, että lapsi tunnistaa ihonvärin jo hyvin nuorena, ja tekee sen pohjalta arvioita muista ihmisistä ja itsestään. Jo kolmen kuukauden ikäiset lapset katsovat enemmän sellaisten ihmisten

kasvoja, joiden ihonväri on sama kuin heidän vanhempiansa (Kelly ym. 2005). Katzin ja Kofkinin (1997) tutkimuksessa alle kolmevuotiaat valitsivat leikkikaverikseen henkilön, jonka ihonväri on sama kuin itsellä, kun taas suurin osa kolmevuotiaista niin ”valkoisista” kuin ”ei-valkoisista” lapsista valitsi leikkikaverikseen mieluummin valkoihoisen lapsen. Jo päiväkotikäiset lapset tuovat ilmi samoja ennakkoluuloja ja asenteita ihonväriin liittyen kuin aikuiset. He muun muassa asettavat tietyt ihmisryhmät sosiaalisessa hierarkiassa korkeammalle kuin toiset (Dunham, Baron & Banaji, 2008). Emme siis mitenkään voi sulkea korviamme koulun kontekstissa käytävältä rasismikeskustelulta argumentoiden, ettei lapsi voisi käyttäytyä toista kohtaan rasistisesti.

Aikuiset ajattelevat monesti myös, ettei ihonväristä ja ”roduista” puhuminen lasten kanssa ole kannattavaa, sillä se yllyttäisi lapsia rasistiseen käytökseen. Oletus on turha, ja päinvastoin hiljaisuus saattaa edistää rasistisia ajattelumalleja, sillä se antaa lapsille mahdollisuuden vetää johtopäätöksiä omista kokemuksistaan. (The Children Community School 2018) Opettajilla ja muilla aikuisilla on merkittävä rooli rasististen ajatusmallien ja ennakkoluulojen kitkemisessä. Tutkimukset osoittavat, että ”roduista” ja ennakkoluuloista opettaminen voi vaikuttaa positiivisesti jo esikouluikäisten lasten asenteisiin liittyen ”ei-valkoisiin” ja heihin, joiden ihonväri poikkeaa lapsen omasta ihonväristä (Johnson & Aboud, 2017, Qian ym 2019, Xiao ym. 2015).

Vuoden 2017 kouluterveyskyselyssä ilmeni, että ulkomaista syntyperää olevat nuoret kokevat enemmän toistuvaa koulukiusaamista ja fyysistä väkivaltaa kuin Suomessa syntyneet. Joka kolmas ulkomailla syntynyt nuori oli kokenut syrjivää kiusaamista. Ulkomaista syntyperää olevat nuoret myös kokivat terveytensä muita nuoria huonommaksi, heillä oli enemmän ahdistuneisuusoireilua ja he olivat useammin ilman läheistä ystävää, pojat useammin kuin tytöt. (Halme ym. 2017.) Kouluterveyskyselyn tulokset kertovat paljon, vaikka tuleekin muistaa, että ulkomailla syntyneet nuoret ovat hyvin heterogeeninen joukko, jossa yksilöiden välillä on paljon eroja. Lisäksi myös Suomessa syntyneet nuoret voivat kokea syrjivää ja rasistista kiusaamista.

Rasismi ilmenee nuorten arjessa muun muassa nimittelynä ja koulukiusaamisena (Talib & Lipponen 2008, 148–149) sekä pilkkaamisena, tönimisenä ja yksin jättämisenä (Honkasalo ym. 2007, 37). Rasismi näkyy myös halventavien sanojen käyttämisenä, nimittelynä ja haukkumisena (Halonen 2009, 43), sekä kaverisuhteiden katkaisuna ja

sitoutumisena rasistisiin nuorisokulttuureihin (Souto 2011, 65). Rastaan mukaan myös ne oppilaat, jotka eivät kerro kokeneensa suoraa rasismia tiedostavat sen, että heidän ei-valkoisuudellaan on merkitystä arjen kohtaamisissa. Tämä tulee esille esimerkiksi turvattomuutena, uteluina omista juurista tai ulkonäöstä sekä tuijotuksen kohteeksi joutumisena. (Rastas 2009.) Rasismien tutkimuksissa edes ne ”ei-valkoiset” oppilaat, jotka ovat syntyneet Suomessa tai joilla on Suomen kansalaisuus, eivät pysty lunastamaan pysyvää paikkaansa suomalaisten joukossa, elleivät he jatkuvasti osoita kunnollisuuttaan suomalaisina (Riitaoja 2013, 236).

”Monikulttuurisilla nuorilla” voi tutkimusten mukaan olla vaikeaa päästä koulussa ryhmän jäseneksi. Tämä ilmenee toisten nuorten haluttomuutena tehdä ryhmätöitä tai puhua heille, venäläisvastaisuutena tai erityisenä suomalaisuuden korostamisena. Myös se, että suomalaiset nuoret puolustavat esimerkiksi n-sanan käyttöä tai muita halventavia ilmauksia, vaikeuttaa ryhmään sopeutumista niiden nuorten kohdalla, jotka kokevat nämä ilmaukset loukkaavina. Soudon mukaan näiden asioiden käsittely edellyttää, ettei rasismia paikannettaisi pelkästään yksilöiden ongelmaksi. Sen sijaan tulisi nähdä, kuinka nuorten välillä tehdään eroja, sekä miten näitä eroja arvotetaan ja pidetään luonnollisina. (Souto, 2011.)

Yli kymmenen vuotta sitten Anna Rastaan tekemässä tutkimuksessa opettajat tuntuvat useimmiten olevan avoimesti yllättyneitä kuullessaan, että kouluissa on rasismia (Rastas 2007, 116), eikä tilanne tunnu arkikeskusteluiden perusteella juuri muuttuneen 2020 luvulle tultaessa. Samalla rasismia kohdanneet lapset ja nuoret olivat lähes poikkeuksetta pettyneitä opettajien toimettomuuteen sekä haluttomuuteen puuttua rasismiin, ja jotkut oppilaat kertovat myös kohdanneensa koulu-urallaan rasistisia opettajia (Honkasalo ym. 2007, 37; Rastas 2009, 36; Talib ja Lipponen 2008, 149). Rasismiin puuttumattomuus ja sen harjoittaminen kertoo siitä, etteivät aikuiset ymmärrä tai suostu ymmärtämään rasismien erityispiirteitä ja sen ilmenemismuotoja omassa tai lasten keskinäisessä käyttäytymisessä.

Hiitola ja Peltola (2018) ovat viranomaisten ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien kohtaamia tutkiessaan törmänneet oletuksiin maahanmuuttajataustaisten ”huonommasta” ja suomalaisten ”paremmasta” kulttuurista. Hiitolan ja Peltolan tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kokivat koulun kontekstissa, että



heidän perheensä ja lastensa ongelmat tulkittiin opettajien toimesta ”vieraaksi kulttuuriksi”, kun taas hyvin sujuvat asiat tulkittiin onnistuneena suomalaiseen kulttuuriin sopeutumisenä. Näin ollen opettajan tehtäväksi jäi ohjaus ja kontrolli kohti suomalaisiksi määrittyvien tapojen omaksumista. (Hiitola & Peltola 2018, 141.) Kun yksilö pelkistetään tietyn kulttuurin edustajaksi ja kohtaamisia värittävät oletukset siitä, mitä kyseinen ”kulttuuri” pitää sisällään puhutaan *kulttuuristamisesta*. Kulttuuristaminen on haitallista, sillä se sivuuttaa muut kuin kulttuuriin liittyvät ihmisten eroavaisuudet sekä yhteisöjen sisäisen moninaisuuden. (Hiitola ym. 2018, 18.)

Koulu myös osaltaan vahvistaa työmarkkinoiden rodullistumista. Eräs suoraan työmarkkinoihin vaikuttava epäsuoran rasismien muoto on hoivatyöhön ohjaaminen. Tuuli Kurki on väitöskirjassaan tutkinut maahanmuuttajataustaisten ja maahanmuuttajien koulutusreittejä. Hänen mukaansa on yleistä, että hyvin erilaisista lähtökohdista tulevat ja erilaista koulutustaustaa sekä kiinnostuksen kohteita omaavat maahanmuuttajataustaiset oppilaat ohjataan kaikki samalle alalle hoivatyöhön. Kurjen mukaan maahanmuuttajien valmistavassa koulutuksessa kaikki maahanmuuttajat nähtiin ”luontaisina hoivatyöntekijöinä”, kun taas peruskouluikäisistä hoivatyöhön ohjaamista kokivat etenkin somalialaistautaiset tytöt. (Kurki 2018, 31.)

Hoivatyöhön ohjaaminen on Kurjen mukaan ongelmallista, sillä samalla kun se kietoutuu maahanmuuttajien markkinoitumiseen, se myös vahvistaa maahanmuuttajataustaisten kategorioihin liittyviä stereotypioita. Maahanmuuttajien markkinoitumista Kurki kuvaa hyväksikäyttäväksi rasismiksi, jossa maahanmuuttajien työelämään ohjaamisessa talouden tarpeet ovat ensisijaisia verrattuna maahanmuuttajien henkilökohtaisiin tarpeisiin. (Kurki 2018.) Hoivatyöhön ohjaamisessa yksilö nähdään myös usein tietyn kategorian, kuten ”somalitytön” edustajana, jolle koti, lastenhoito ja ruuanlaitto ovat ominaisia positioita. Kurjen (2008, 39) mukaan tällaisessa kategorisoinnissa jää kuitenkin huomiotta se, että kyseinen ”somalitytön” kategoria on yhtä absurdi kuin esimerkiksi yhtenäisen ”kristityn naisen” kategoria. Näin ollen hoivatyöhön ohjaaminen on rodullistavaa toimintaa.

## 4 Teoreettis-metodologisia näkökulmia rasismien tutkimukseen

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavia lähestymistapoja ovat antirasismi, intersektionaalisuus ja narratiivisuus. Antirasismilla tarkoitetaan ajatusta siitä, ettei rasismien vastustaminen itsessään ole yhdenvertaisuutta edistävää toimintaa, vaan käytäntöjen ja tutkimuksen tulee pystyä osaltaan konkreettisesti kitkemään rasismia. Intersektionaalisuus puolestaan keskittyy niihin sosiaalisiin risteymiin, joissa elämme ja kääntää katseen pelkästä etnisen ja näkyvän marginaalisuuden tarkastelusta myös muihin etuoikeuksia ja alistamista tuottaviin tekijöihin. Narratiivisuus osoittaa kuinka tarinat ja kertomukset voivat olla hedelmällinen tutkimuksen kohde sosiaalisen epätasa-arvon ja sorron kokemusten kontekstissa.

### 4.1 Antirasismi tutkimuksen ihanteena

Teoreettinen viitekehys tässä tutkimuksessa kiinnittyy antirasismiin ja antirasistisen pedagogiikan teoriaan. Antirasismi on rasisminvastaisuutta, joka tunnistaa arkipäivän käytäntömmme joko eriarvoisuutta ja syrjiviä käytäntöjä lisääväksi, ylläpitäväksi tai vähentäväksi (Antirasismien perusteet 2020). Lähtökohtana on siis ajatus siitä, että rasismi on läsnä yhteiskunnan rakenteissa ja käytännöissä, eikä tällöin ongelman juuri ole yksin yksilössä (Kendi 2019). Koska rasismilla on monia ilmenemismuotoja, myös antirasismien tulee pystyä kehittymään ja muuttumaan. Näin ollen antirasismilla ei ole tiettyä teoriaa tai ohjekirjaa, jota noudattamalla tutkimuksen voi todeta olevan antirasistinen (Gillborn 2006).

Troynan (1987) mukaan antirasistinen pedagogiikka on poliittista toimintaa, joka vaatii vallitsevien tapojen ja selitysten kriittistä tarkastelua, sekä kiinnittää huomiota oppilaiden oikeuksiin. Antirasismien tärkeänä tehtävänä on tunnistaa rakenteellinen rasismi, jota leimaa arjen käytännöissä esiin nousevat, yhteiskunnallisella tasolla ihmisiä alistavat ja valtasuhteita uusintavat ilmiöt. (Troyna, 1987.) Tärkeitä kysymyksiä antirasistisen pedagogiikan näkökulmasta on, millaisiin käsityksiin ja oletuksiin yhteiskunnallisista eroista opetuksisältömmme ja -tapamme perustuvat? Kuka opettaa, keitä opiskelijoiden odotetaan olevan ja mitä oppijoilta odotetaan? (Antirasismien perusteet 2020)

Itä-Suomen yliopiston Antirasismien perusteet -kurssin materiaalit painottavat antirasistisen pedagogiikan yhteydessä oppilaiden emansipaatiota ja tilan antamista, moninaisuuden olettamista ja sorron purkamista opetustilanteissa sekä opetuksen sisällön kriittistä tarkastelua. Näin ollen antirasistinen pedagogiikka on koko koulutuksen, oppimateriaalien synnystä luokkahuoneen toimintaan lävistävä pedagoginen asenne, jonka tarkoituksena on purkaa yhteiskunnassa vallalla olevia rakenteita, jotka estävät rasismien näkemisen. (Antirasismien perusteet 2020.) Antirasistisen pedagogiikan edistäminen on yksi tämä tutkimuksen keskeisistä tavoitteista. Tämä tutkimus pyrkii tuomaan näkyväksi nimenomaan koulun ja sen henkilökunnan toiminnassa vallitsevia rasismien purkamisen esteitä, ja tätä kautta paljastamaan niitä opettamisessa ja koulutuksessa vaikuttavia sorron rakenteita, joilta saatamme usein sulkea silmämme.

Antirasistinen ote juuri tässä tutkimuksessa kiinnittyy ajatukseen, että pelkkä rasismien vastustaminen ei ole antirasismia, sillä on mahdotonta vastustaa sellaista mitä ei huomaa. Myöskään pelkkä väkivallan ja viharikosten vastustaminen ei riitä, vaan on nähtävä rakenteellinen rasismi ympärillään, sekä pyrkiä käytännön teoilla tuomaan se näkyviin ja poistamaan se. Tämä tapahtuu ensisijaisesti kuuntelemalla ihmisiä, jotka ovat kokeneet rakenteellista rasismia. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksen asettelu pyrkii suoran rasismien tutkimisen lisäksi myös rakenteellisen, sitä harjoittaville lähes huomaamattoman, mutta sen kohteille hyvin alistavan rasismien esille tuomiseen.

Rastaan (2007) tavoin antirasistinen tutkimusagenda tässä tutkimuksessa ajatellaan herkkyydeksi arvioida omaa toimintaa tutkijana, ja sitä milloin mahdollisesti uusintaa rasisistisiä ajattelu- ja esitystapoja, sekä milloin pystyy haastamaan niitä. Näin ollen tässä tutkimuksessa pyritään refleksiivisyyteen koko tutkimusprosessin ajan aina tutkimuskysymyksen asettelusta tulosten analyysiin ja pohdintaan. Tietoisuus omasta valkoisuudesta ja sen tuomista etuoikeuksista on avainasemassa antirasistisen tutkimuksen teossa. Tämän tutkimuksen teossa pohdittiin antirasistisen ideologian pohjalta muun muassa seuraavia kysymyksiä: Pystyvätkö rasismia kokeneet henkilöt tutkimuksen kautta käsittelemään ja tätä kautta ymmärtämään omia kokemuksiaan? Voiko tämä tutkimus herättää ajatuksia niissä ihmisissä, jotka tiedostamattaan uusintavat rasisistisiä käytänteitään arjessaan, ja saada heidät toimimaan toisin? Onko tämä tutkimus hyödyllinen rasismien kitkemisen näkökulmasta?

## 4.2 Intersektionaalinen ote rasismin tutkimuksessa

Tutkimuksessa, kuten elämässä muutenkin, on käytännössä mahdotonta erotella ihonväriä ja etnisyyttä muista ihmisen ominaisuuksista, kuten sukupuolesta, uskonnosta, sosioekonomisesta taustasta, iästä, ruumin kyvykkyydestä ja seksuaalisuudesta. Intersektionaalisuudella tarkoitetaan näiden risteävien sosiaalisten kategorioiden huomioimista ja niistä johtuvan päällekkäisen sorron ja etuoikeuksien tarkastelua. Intersektionaalisuuden ajatus korostaa sitä, että ihmisiä ei sosiaalisissa kohtaamisissa kohdella vain yhden kategorian, kuten ihonvärinsä, vaan myös muiden kategorioiden edustajina (Karkulehto, Saresma & Harjunen 2012, 17). Intersektionaalisuus on osa feminististä teoriaa, ja se on lähtöisin ”ei-valkoisten” feministien työstä, jossa on tutkittu tummaihoisen naisen toiseutta yhteiskunnassa, joka rakenteellisesti suosii hyvätuloisia, heteroseksuaaleja, valkoisia, kristittyjä, hoikkia nuoria miehiä (Staunæs 2003, 102).

Intersektionaalisuuden perustana on se, että ihmisillä on monta päällekkäistä identiteettiä, joiden myötä he voivat samanaikaisesti kokea niin alistamista kuin etuoikeuksiakin (Thornton, McLaughlin & Nieves 2007). Rasismin tutkimuksessa Rastas (2007, 122) muistuttaakin, että ei ole oleellista etsiä yhtä tai yleistä rasismin kokemusta tai rodullistettua identiteettiä. Kukaan ei siis ole aina alistettu tai aina etuoikeutettu, vaan nämä positiot riippuvat sosiaalisesta kontekstista. Eletyt kokemukset ovat monimutkaisia ja elettyinä kategoriat ovat täynnä poikkeuksia. Dorte Staunæsin mukaan sen sijaan, että kategoriat otettaisiin intersektionaalisen analyysin lähtökohdaksi, tulisikin tutkia sitä, miten kategorioita tuotetaan jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa (Staunæs 2003, 103–104).

Voidaan puhua myös monikulttuurisesta intersektionaalisuudesta, jossa etnisyys nähdään vain yhtenä monikulttuurisuuden ulottuvuutena. Tämän näkemyksen mukaan jokaisesta ihmisestä ja ryhmästä löytyy monikulttuurisuutta. Intersektionaalisessa monikulttuurisuudessa tarkastellaan kulttuurin sisältämiä eroja liittyen esimerkiksi henkilön sosioekonomiseen taustaan, etnisyyteen, asuinalueeseen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen tai uskontoon. Tästä näkökulmasta myös suomalaisuus voidaan nähdä itsessään monikulttuurisena. (Mäkelä 2019, 27.)

### 4.3 Narratiivisuus

Tätä tutkimusta ohjaa *narratiivinen näkökulma*, jonka mukaan kertomukset ja tarinat ovat ihmiselle luonteenomainen tapa jäsentää elämäänsä, kokemuksiaan ja itseään (Laitinen & Uusitalo 2008). Narratiivisuus ei sinällään ole metodi, vaan väljä viitekehys, jolle on tunnusomaista huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä (Heikkinen 2000). Kertomuksissa ei ole kyse ainoastaan tapahtumien kuvaamisesta, vaan niihin liittyy aina tulkintaa ja merkityksenantoja liittyen itseen ja ympäristöön. Merkitystenanto ei kuitenkaan ole ainoastaan yksilöllistä ja psykologista, vaan myös sosiaalista, yleisesti jaettuun kokemuksiin ja merkityksiin liittyvää. (Paananen 2008.) Näin ollen se miten rasismista puhutaan, ei liity pelkästään tilannekohtaisiin yksilön kokemuksiin, vaan niihin merkityksiin, joita hänen sosiaalisessa kontekstissaan jaetaan.

Narratiivista tutkimusta ei voida sellaisenaan nähdä totuuden kuvaajana. Narratiivisuuteen liittykin konstruktivistinen ajattelutapa, jonka mukaan ihmisen tieto maailmasta ja itsestään rakentuu ja muuttuu muotoaan jatkuvasti (Heikkinen 2000). Ei ole olemassa siis yhtä todellisuutta, jota koitetaan tutkimuksen kautta kuvata mahdollisimman tarkasti, vaan useita sosiaalisesti ja kokemuksellisesti tuotettuja, paikallisia todellisuuksia, joiden muoto riippuu niitä kannattavista yksilöistä tai ryhmistä. Konstruktivistiseen näkökulmaan liitetty metodologia on perinteisesti hermeneuttista ja dialektista. Yksittäiset todellisuuden konstruktiot tulevat esille ja jalostuvat siis tutkijan ja tutkittavien keskuudessa ja välissä. Konstruktivistisen metodologian tavoitteena on lopulta löytää konsensus, joka on valistuneempi kuin mikään sitä edeltänyt teoria. (Guba & Lincoln 1994, 110–111.)

Koska tämän tutkimuksen omaelämäkerrallinen aineisto käsittelee valittua ilmiötä, eli rasismia, voidaan puhua osittaisesta omaelämäkerrasta tai omaelämäkerrallisesta tekstistä. Omaelämäkerralla tarkoitetaan yleisesti minämuotoista kronologista proosakertomusta, jossa kirjoittaja kertoo elämästään nykyhetkestä käsin ja jossa henkilökohtainen kehitys painottuu. (Lejeune 1989, 4–5.) Vaikka ihminen pyrkisi omaelämäkerrallisessa kirjoittamisessaan kuvaamaan kokemuksiaan niin

todenmukaisesti kuin mahdollista, niin eletyn elämän muotoileminen tekstiksi on monimutkainen prosessi, jonka lopputulos aina ennemminkin tuottaa kuin heijastaa todellisuutta (Karjalainen 2012). Tämä ei kuitenkaan mitätöi sitä, että kokemukset ovat kirjoittajalle tosia ja ovat voineet vaikuttaa hänen identiteettinsä sekä myöhemmän elämän valintoihin vahvasti.

Heikkinen (2000, 50) toteaa seuraavasti: ”Näkemys asioista muuttaa muotoaan jatkuvasti sitä mukaa kuin ihminen saa uusia kokemuksia ja keskustelee muiden ihmisten kanssa. Tieto on tästä näkökulmasta kertomusten kudelma, joka saa jatkuvasti uutta materiaalia alati uusiutuvasta kulttuurisesta tarinavarannosta liittyäkseen siihen uudelleen takaisin.” Tulkitsen tämän lainauksen rasismien tutkimuksen kontekstissa kahdella tavalla. Ensinnäkin ihminen oppii muiden ihmisten kertomuksien kautta maailmasta sellaisia asioita, joita ei itse koskaan koe omakohtaisesti, kuten vaikka ”valkoinen” ihminen rasismista. Toiseksi tulkitsen lainauksen niin, että kun lapsi ja nuori kasvaa aikuiseksi, hän alkaa ymmärtää epäoikeudenmukaisuuden ja syrjinnän mekanismeja ja rakenteita, ja tätä myötä hänen ajatuksensa ja muistonsa oman elämän aiemmista tapahtumista voivat saada uusia merkityksiä. Tästä esimerkkinä tutkimuksen aineistossa esiintyvät tapaukset, jossa koulukiusaamisen uhriksi joutunut ymmärtää vasta myöhemmin kiusaamisen olleen rasistista toimintaa.

Philomena Essedin mukaan omaelämäkerralliset tarinat ovat omiaan nimenomaan rasismien tutkimisessa, sillä rasismista kirjoittaminen tuo esiin ilmiön arkipäiväisyyden, joka usein jää esimerkiksi tilastoissa piiloon. Omaelämäkerralliset materiaalit ja henkilökohtaiset selonteot ovat tarkkanäköisiä todistusaineistoja sekä loistavia retorisia työkaluja, sillä ne yhdistävät kertojan ja hänen viestinsä läheisesti lukijaan. Tarinamuotoisuus auttaa yksityiskohtaisuutensa vuoksi lukijaa samaistumaan aiheeseen. Henkilökohtaiset selostukset omista kokemuksista valaisevat hyvin sitä, mistä arkipäivän rasismissa on kyse: näennäisesti pienistä epäoikeudenmukaisuuksista, jotka tapahtuvat niin usein, että ne tuntuvat lähes itsestäänselvyksiltä. (Essed 2002, 202–203.)

Heikkinen (2000) kuvailee, kuinka toisinaan todellisuus hahmotellaan yhtenä universaalina ”suurena kertomuksena”, joka toimii myös samalla vallan ja manipuloinnin välineenä. Omaelämäkertomusten merkityksenanto mahdollistaakin sen, että ihmisten äänet pääsevät kuulumaan autenttisemmin ja tieto muodostuu moniäänisempänä ja

kerroksellisempana. Narratiivinen tutkimus onkin rohkaissut alistettuja ja marginaaliin jätettyjä ihmisryhmiä luomaan omia kertomuksiaan, joiden avulla ne irrottautuvat ”suurten kertomusten” hallitsevasta paradigmasta. (Heikkinen 2000, 51.) Koulutuksen ”suurena kertomuksena” voidaankin pitää sen ylistettyä yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisuutta, joka ei näyttäydykään marginaalissa elävälle ihmiselle todellisuutena.

## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys siitä, että suomalaisessa peruskoulussa ilmenee rasismia ja tätä rasismia kokevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi myös sellaiset suomalaiset lapset ja nuoret, joiden ulkonäön, nimen tai taustan perusteella heitä rodullistetaan (Rastas 2002, 3). Tutkimus keskittyy kolmeen pääkysymykseen:

- 1) Millaisissa tilanteissa rasismia on suomalaisessa peruskoulussa koettu?
- 2) Ovatko rasismia kohdanneet nuoret pystyneet puhumaan kokemuksistaan koulun aikuisille, ja miten rasismiin on puututtu?
- 3) Millaisia syitä ja ratkaisuja rasismiin kirjoittajat tuovat aineistossa esille?

### 5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineistona ovat retrospektiiviset omaelämäkerralliset kirjoitelmat etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvilta ihmisiltä, jotka ovat käyneet suomalaisen peruskoulun. Etniseen tai näkyvään vähemmistöön voivat kuulua monenlaiset ihmiset erilaisine taustoineen, ulkonäköineen, uskonnollisine vakauksineen, äidinkielineen ja kansallisuuksineen. Yhteistä kuitenkin on, että tämän vähemmistön edustajia helposti rodullistetaan Suomessa, eli heihin liitetään stereotyyppisiä oletuksia ja ennakkoluuloja ulkonäön tai oletetun etnisyyden perusteella.

Lainaan ”etnisen ja/tai näkyvän vähemmistön” kategoriaa Helsingin yliopiston opiskelijoiden perustamalta Students of Colour ry:ltä, joka määrittelee jäsenensä noilla sanoilla. Koen, että sen sijaan, että keksin oman määrittelyn kuvaamaan tutkimusjoukkoa, on helpompi omaksua tutkimukseeni jo valmiiksi olemassa oleva määritelmä niiltä ihmisiltä, joita määrittely koskee. Koen, että myös muun muassa Ruskeat Tytöt ry:n käyttämät määrittelyt *rodullistettu* tai *ei-valkoinen* voivat toimia *etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvan* synonyymina.

Useissa rasismia tai monikulttuurisuutta käsittelevissä tutkimuksissa tutkimusjoukko on selkeästi rajattu, esimerkiksi maahanmuuttajiin tai ”maahanmuuttajataustaisiin” (esim.



Kurki 2008; Mäkelä 2019; Zacheus ym. 2017), joita voivat toisinaan olla myös Suomessa syntyneet Suomen kansalaiset. Toisinaan tutkitut ovat joltain tietyltä alueelta, kuten entisen Neuvostoliiton maista tai Virosta Suomeen tulleita (esim. Kyhä 2011, Silfver 2010). Ongelmana tällaisessa tutkimusjoukon rajaamisessa on se, ettei rasismia tällöin uloteta koskemaan myös muita rodullistamista kokevia ihmisiä. Ulkoisesta olemuksesta tehtyä kategorisointia ja arvottamista eli rodullistamista voivat kokea myös jo vauvana ulkomailta adoptoidut, koko ikänsä Suomessa suomalaisten vanhempien kanssa asuneet henkilöt, sekä Suomessa syntyneet suomalaiset, joiden vanhemmista toinen on ulkomaalaistaustainen. Rasismi ei näin ollen ole vain maahanmuuttajien ongelma, eikä rajoitu ainoastaan siihen onko joku suomalainen vai ei, vaan niihin päätelmiin, joita hänen suomalaisuudestaan tai ei-suomalaisuudestaan ulkoisten piirteiden perusteella tehdään.

Tämä tutkimus pyrkii laajentamaan rasismin kokemuksen tutkimista koskemaan ennalta määritellyn joukon sijaan kaikkia, jotka ovat kokeneet rasismia. Kun koulussa tapahtuva rasismi halutaan tehdä näkyväksi, ei ole niinkään olennaista kuka sitä kokee, vaan miten se tapahtuu. Tämä tutkimus ottaa huomioon kaikki ne rakenteelliset ja henkilökohtaiset rasismin muodot niin opettajien ja oppilaiden kuin oppilaiden keskinäisessäkin kanssakäymisessä. Vahvuutena tässä tutkimuksessa on sen avoin kysymystenasettelu, joka antaa vastaajalle mahdollisuuden itse määrittellä sen, mikä on rasismia. Tämän tutkimuksen vastaajat ovat myös itse määritelleet itsensä etniseen ja/tai näkyvään vähemmistöön kuuluvina. Tämä vapaa itsemäärittely tuo analyysiin myös mahdollisuuden tarkastella yksilön subjektiivista kokemusta omasta identiteetistään suhteessa hänen kokemaansa rasismiin.

Tutkimusjoukko rajautuu käytännöllisistä syistä vähintään 16-vuotiaisiin vastaajiin. 16 vuotta täyttänyt henkilö on Suomessa keskimäärin yhdeksännellä luokalla tai jo juuri valmistunut peruskoulusta. Näin ollen hän pystyy tarkastelemaan koko peruskoulupolkuaan kokonaisuutena nykyisen tietämyksensä ja ymmärryksensä valossa. Tapahtumien merkityksellistäminen nuorella ja aikuisella on syvällisempää, kuin lapsella. Lisäksi yli 16-vuotias ihminen pystyy tuottamaan paremmin kokonaisii kirjoitelmia, jotka toimivat tämän tutkimuksen aineistona, kuin esimerkiksi alakoululainen.

Vaikka tutkimukseni sijoittuu peruskouluun, ei tarkoituksena ole tutkia objektiivisesti lasten kokemuksia tämän hetken koulun arjessa, vaan nuorten ja aikuisten retrospektiivisiä ajatuksia omista kokemuksistaan. Tutkimuksen kannalta ei siis ole oleellista se, mitä peruskouluikäisen ihmisen arjessa juuri nyt tapahtuu tai ei tapahdu, vaan ne merkitykset, joita tutkittavat antavat omille peruskouluikäisille muistoilleen rasismista. Se, että noista tapahtumista haluaa kirjoittaa vielä vuosia myöhemmin, jotta edistäisi tutkimusta aiheesta, on mielestäni osoitus rasismin pitkistä jäljistä sekä rasismikeskustelun tärkeydestä.

Aineisto on kerätty internetissä avattavalla kirjoitelmalomakkeella (liite 1). Lomakkeessa kysyttiin kirjoitelmien lisäksi myös kirjoittajien ikä, sukupuoli, oma määrittely itsestään etniseen ja/tai näkyvään vähemmistöön kuuluvana sekä kuvaus siitä, millaiseen kouluun kirjoitelman tapahtumat sijoittuvat. Mihinkään näistä taustatiedoista ei kuitenkaan ollut lomakkeessa pakko vastata, sillä tutkimuksen kannalta tärkeintä on itse kirjoitelma ja vastaajille tulee näin henkilökohtaisessa aiheessa antaa mahdollisuus vastata täysin anonyymina ja tunnistamattomana. Vastaajat kertoivatkin vaihtelevan määrän tietoa itsestään ja taustastaan. Kaikki vastaajat eivät esimerkiksi kertoneet, mihin etniseen ryhmään he identifioituvat tai mitä kieliä puhuvat arjessaan. Vastaukset luovat kuitenkin käsitystä siitä, kuinka moninainen ja erilaisia taustoja omaava joukko ihmisiä on kokenut rasismia peruskoulussa.

Vastauksissa mainittiin synnyinmaaksi usein Suomi, mutta myös Mombasa, Thaimaa, ja Viro. Tämän lisäksi kirjoittajat mainitsivat, että heillä on sukutaustaa Turkissa, Somaliassa, Englannissa, Iranissa, Chilessä, Virossa, Venäjällä ja Vietnamin. Jotkut kuvasivat omaavansa taustaa laajemmin Aasiassa, Etelä-Amerikassa, Afrikassa ja Lähi-Idässä. Toiset taas mainitsivat olevansa ”puoliksi suomalaisia”, mutta eivät nimenneet tekstissään muita maita. Muita kuin valtion tai maanosien liittyviä identiteettejä, jotka kirjoittajat mainitsivat omikseen, olivat romani ja muslimi. Moni kirjoittaja mainitsi identifioituvansa ennen kaikkea suomalaiseksi, ja lähes kaikki totesivat, että heidät erottaa valtaväestöstä lähinnä nimen, ulkonäön tai kielitaidon tai kaikkien näiden perusteella.

Kolme kirjoittajaa mainitsi, että peruskoulussa tai -kouluissa, johon kirjoitelmat pohjautuvat oli paljon muitakin muuta kuin suomalaista taustaa omaavia oppilaita.

Lopuissa kirjoituksissa kuitenkin todettiin, että muita etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvia oppilaita oli suhteellisen vähän, jos ollenkaan. Niissä, noin kymmenessä kirjoituksessa, joissa mainittiin opettajien etnisyys, kerrottiin kaikissa opettajien olleen aina valkoisia valtaväestöä edustavia henkilöitä.

Tämän tutkimuksen yhteistyötahoksi saatiin Helsingin Yliopiston Students of Colour ry, joka jakoi huhtikuussa 2020 linkkiä tutkimuksen kirjoitelmalomakkeeseen jäsenilleen lähetetyssä sähköpostissa sekä Facebook-seinällään ja Instagramin Storiesissa, jossa sisältö säilyy näkyvillä vuorokauden ajan. Myös yli 13 000 Instagram-seuraajaa omaava aktivisti Fatima Verwijnen (@fatimointi) jakoi lomaketta Storiesissaan. Tämän lisäksi jaoin linkkiä myös omilla sosiaalisen median tileilläni Instagramissa ja Facebookissa. Vastauksia tuli yhteensä 20, joista yksi oli rasistista häirintää ja yksi vain yhden virkkeen mittainen. Näin ollen aineisto muodostui 18 kirjoitelmasta, joiden pituudet vaihtelivat noin 70 sanasta noin 500 sanaan. Vastaajista yksi oli mies ja loput naisia. Vastaajien iät vaihtelivat 16 ja 38 välillä ja vastaajien keski-ikä oli 23 vuotta.

### 5.3 Sisällönanalyysi

Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, mikä tarkoittaa sitä, että vaikka analyysiyksiköt valitaan aineistosta, niin aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia. Aineiston laadullinen käsittely perustuu tällöin yleisesti ottaen loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, ja siinä aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadullisessa analyysissa ei siis ole tavoiteltavaa pyrkiä määrällisten tulosten esittämiseen, vaan huomio kiinnitetään sanallisesta aineistosta esiin nouseviin ristiriitaisiinkin merkityksiin ja kategorioihin. Tämän tutkimuksen analyysi seurasi Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämää pelkistämisen, ryhmittelyn ja käsitteellistämisen käytäntöä.

Tutkimuksen analyysi lähti liikkeelle siitä, että kirjoitelmatekstit luettiin kokonaisuudessaan. Tämän jälkeen alkuperäisaineisto pelkistettiin, eli siitä poistettiin tutkimuksen kannalta epäoleelliset kohdat (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näitä olivat sellaiset kohdat, joissa ei puhuttu rasismien kokemuksista peruskoulussa tai siihen liittyvistä teemoista, vaan esimerkiksi harmiteltiin muihin kuin itseen kohdistuvaa rasismia yleisellä tasolla. Lisäksi aineistosta poistettiin yhden lauseen vastaukset, jotka

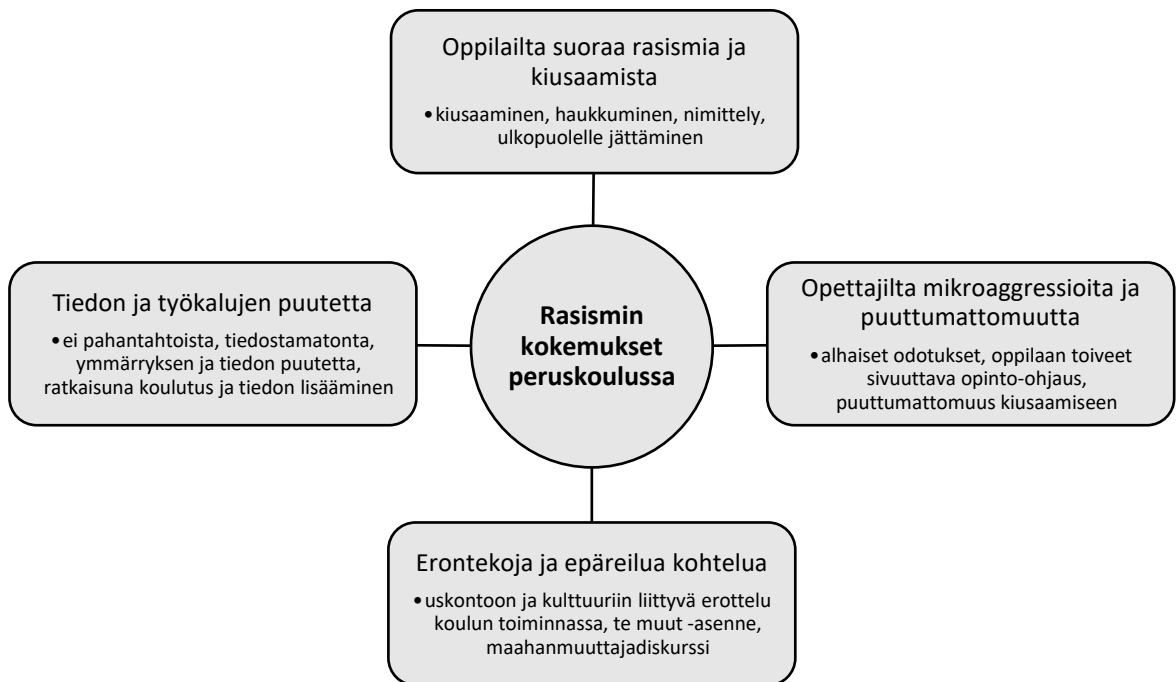
eivät kuvanneet rasismien kokemuksia sekä loukkaavat ja sisällöttömät vastauslomakkeet. Kokonaisuudessaan aineistosta päädyttiin poistamaan kaksi vastausta – loput täyttivät ainakin osittain aineiston kriteerit.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin etsimään aineistosta kaikki tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset ilmaisut ja pelkistämään niitä. Merkittävien ilmaisujen löytämisessä käytettiin apuna aineistonkeruulomakkeessa (liite 1) esitettyjä apukysymyksiä. Aineistosta etsittiin siis vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Missä tilanteissa rasismia ilmeni peruskoulussa? Mihin kirjoittajan yksilöllisiin ominaisuuksiin rasismi liittyi? Käyttäytyivätkö opettajat vai oppilaat rasistisesti? Tunnistettiinko tilanteet rasistisiksi tapahtumahetkellä vai vasta myöhemmin? Puututtiinko rasismiin? Miten kirjoittaja olisi toivonut, että tilanteisiin olisi puututtu? Tämän jälkeen jokainen ilmaus pelkistettiin yleisempään muotoon, joka ei välttämättä juuri sellaisenaan esiintynyt yhdenkään kirjoittajan tekstissä.

Seuraavaksi pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin. Esimerkiksi kaikki muiden oppilaiden haukkumiseen, nimittelyyn ja pilkkaamiseen liittyvät pelkistetyt ilmaisut ryhmittelin kiusaamiseksi. Tämän jälkeen alkoi eniten tutkijan tulkintaa vaativa osuus, eli käsitteellistäminen, jossa tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä vaiheessa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia aiempi teoria nousi merkittävään osaan. Aiemmat teoriat auttoivat kokoamaan aineistosta löydettyjä teemoja yhtenäisemmiksi kokonaisuuksiksi ja nimeämään niitä täsmällisemmin esimerkiksi mikroaggressioiksi tai rakenteelliseksi rasismiksi.

Tulosluvussa esitetyt neljä teemaa muodostettiin tarkkailemalla sitä, mitkä ilmaisut toistuivat tekstissä yhdessä. Aineistoa lukiessa tietyt ilmaisut toistuivat usein yhdessä muiden kanssa ja niiden perusteella muodostettiin sellaiset käsitteet, jotka kuvaisivat mahdollisimman luontaisella tavalla rasismien ilmiöitä koulussa. Tuloksia ei siis haluttu esittää liian teoreettisessa muodossa, koska käytännönläheinen ilmiön luokittelu oletettavasti helpottaa sen tunnistamista arkipäivässä. Teemat siis muotoutuivat pitkälti aineiston alkuperäisten sisältökokonaisuuksien perusteella. Teemoja olivat oppilaiden suora rasismi ja kiusaaminen, opettajien mikroaggressiot ja puutumattomuus, eronteot ja

epäreilu kohtelu sekä tiedon ja työkalujen puute. Neljä muodostunutta teema on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1.

## 5.4 Tutkimuksen etiikka

*Tutkimustieto ei kuitenkaan koskaan synny irrallaan sosiaalisesta kontekstista, vaan on monin tavoin ennakkoluulojemme värittämää. Teoreettinen viitekehysemme on keskeisessä roolissa, sillä siitä riippuen vika ja vastuu painavat joko yksilön tai yhteiskunnan harteilla. (Rask 2017, 258.)*

Näin kirjoitti Shadia Rask Sosiaalilääketieteellisen aikakauslehden artikkelissa *Miten maahanmuutto ja suomalaisuus näyttäytyvät tulevaisuuden terveys- ja hyvinvointitutkimuksissa?* Lainauksessa kiteytyy osuvasti ajatus siitä, ettei tutkimus voi objektiivisesti kuvata todellisuutta sellaisenaan, sillä tutkija itse elää ja toimii samassa todellisuudessa, ja saattaa näin ollen uusintaa totuttuja ajatusmalleja jopa huomaamattaan. Tutkiessani rasismia, etenkin ”valkoisena” valtaväestön edustajana, törmään jatkuvasti eettisiin kysymyksiin, jotka vaativat pohdintaa ja itsereflektointia.

Suurin osa näistä kysymyksistä liittyy valtasuhteisiin. Olenko ”valkoisena” ihmisenä oikeutettu tutkimaan ”ei-valkoisten” kokemaa rasismia? Uusintaako tämä tutkimus rakenteellisen rasismin muotoa, jossa ”valkoinen” ihminen ulkopuolisena tarkastelee ja sanoittaa ”ei-valkoisten” kokemuksia oman tutkimusagendansa edistämiseksi? Maalaanko tutkimuksessani kuvaa avuttomista uhreista unohtaen heidän aktiivisen toimijuutensa?

Tutkiessani rasismia minun on tiedostettava tutkijana valkoisuuteni sekä sen mukanaan tuomat etuoikeudet ja asema, joista käsin tutkimusta teen. Kun puhun ”valkoisuudesta” ja ”ei-valkoisuudesta”, en tarkoita ainoastaan ihonväriä, vaan niitä oletuksia, ennakkoluuloja, etuoikeuksia ja velvollisuuksia, joita ihonväriin liitetään. Frankenberg (1993) on määritellyt valkoisuuden moniulotteisena ilmiönä, joka on ensinnäkin rakenteellinen etuoikeus. Toiseksi valkoisuus on valta-asema, josta itseä ja muita tarkastellaan, ja kolmanneksi valkoisuudella viitataan käytäntöihin, jotka jäävät usein huomaamattomiksi ja nimettömiksi. DiAngelo (2011) jatkaa Frankenbergin ajatusta todeten, että valkoisuuden käytännöissä on kyse perusoikeuksista, arvoista, uskomuksista, näkökulmista ja kokemuksista, joiden oletetaan olevan kaikkien ihmisten kesken yhteisesti jaettuja, mutta joihin tosiasiassa vain valkoisilla ihmisillä on poikkeuksetta varaa.

Monet eettiset pulmat rasismitutkimuksen teossa kietoutuvat nimenomaan siihen asemaan, joka minulla valkoisena tutkijana on. Esimeriksi äänen antamisen ongelmallisuus linkittyy valtahierarkioihin, joissa toimintani voi uusintaa rasistisia rakenteita valkoisuuden tuomien etuoikeuksien kautta. Olen kokenut ongelmallisena äänen antamisen käsitteen, joka luo mielikuvan siitä, että minulla ”valkoisena” korkeakoulutettuna on ääni, jonka voin halutessani antaa jollekin, jolla ei ole ääntä. En siis halua puhua äänen antamisesta, vaan pidän tutkimukseen osallistuvia ihmisiä tiedonantajina, kirjottajina, jotka ovat päättäneet jakaa omaa kokemustietoaan rasismin kitkemiseen tähtäävän tutkimuksen tarkoitukseen. Lähtökohtaisesti kaikilla ihmisillä ja ihmisryhmillä on ääni, ja olennainen kysymys onkin se, keiden ääniä kuunnellaan.

Koska tutkin ilmiötä, josta minulla ei ole henkilökohtaista kokemusta, on minun oltava hyvin varovainen siinä, mitä tulkintoja tai oletuksia kirjoittajien kertomista kokemuksista teen. En kuitenkaan halua esittää tuloksia liian yksinkertaistettuina, tai esittää, ettei niiden auki kirjoittamisessa olisi lainkaan omaa tulkintaani. On tiedostettava, että tämän

tutkimuksen tulokset eivät voi kuvata rasismia kokeneen ihmisen todellisuutta sellaisenaan, vaan kyse on minun kauttani rakentuvasta kuvasta siitä, millaisia rasismin kokemuksia tutkittavat ovat peruskoulussaan kohdanneet.

Muun muassa edellä esitetyt kysymykset ja pohdinnat ovat tärkeitä tiedostaa, ja vaikka pohdinnat eivät sinänsä tuottaisi selkeitä vastauksia, niin tahdon tuoda tutkimuksen etiikan kannalta olennaisia ajatusprosessejani esiin. Eettisyyteen liittyvää pohdintaa jatketaan tutkimuksen loppupuolen pohdinnassa, jossa eettisiä kysymyksiä tarkastellaan tutkimuksessa esiteltyjen tulosten valossa.

## 6 Tulokset

Aineistolle tehdyn analyysin pohjalta aineistosta nousi esiin neljä näkyvää teemaa, jotka muodostuivat tarkastelemalla, mitkä kategoriat esiintyivät alkuperäisessä aineistossa yhdessä ja muodostivat selkeitä merkityskokonaisuuksia. Ensimmäinen teema käsittelee oppilaiden keskinäisiä rasismia ja syrjinnän muotoja. Toinen teema puolestaan tuo ilmi opettajien rodullistavia ennakkoluuloja, joihin aineistossa liitettiin usein myös se, etteivät opettajat puuttuneet näkemäänsä tai kuulemaansa kiusaamiseen. Kolmas teema muodostuu sellaisista rakenteellisen ja arkipäivän rasismien muodoista, jotka vahvistavat erontevoja suomalaisen ja kirjoittajan ”muun kulttuurin” välillä. Tällaisia olivat muun muassa maahanmuuttajadiskurssi ja kulttuurien arvottaminen. Neljäs ja viimeinen teema kokoaa yhteen niitä merkityksiä, selityksiä ja toiveita, joita kirjoittajat rasismien kohtaamiseen vastauksissaan liittivät.

### 6.1 Oppilailta suoraa rasismia ja kiusaamista

Oppilaiden toimintaa kuvaavat osat aineistosta lukeutuvat pääpiirteittäin suoraan ja tahalliseen kiusaamiseen. Kirjoittajat kertoivat kiusaamisen kohdistuvan yleisimmin poikkeavaan nimeen ja ulkonäköön. Tumma ihonväri, erilaiset hiukset ja valtavirrasta erottuvat kasvopiirteet olivat usein pilkan ja ihmettelyn kohteena. Toisinaan kiusaamisen kerrottiin kohdistuneen yleisemmin ”maahanmuuttajataustaan”, jonka voidaan ajatella näyttäytyvän muille oppilaille kulttuuristen erojen ja kielitaidon lisäksi nimenomaan nimen ja ulkonäön kautta.

Erilainen nimeni, tumma tukkani ja iso nenäni aiheuttivat muissa lapsissa melko viatonta kiinnostusta, jonka kuitenkin itse koin todella vaivaannuttavaksi.  
(Kirjoittaja 1)

Kiusaaminen kohdistui ulkonäkööni ja ihonväriini, isoihin huuliini ja kaikkiin eroavaisuuksiini. (Kirjoittaja 7)

Minua kiusattiin lähes koko peruskouluajan ajan ja iso osa kiusamisesta liittyi maahanmuuttajataustaan. (Kirjoittaja 10)

Myös kielitaito mainittiin kiusaamisen kohteeksi useissa kirjoituksissa. Yhteistä kaikille kielitaidon pilkkaamisesta kertoneille oli se, ettei kielitaidolla viitattu huonoon suomen



kielen taitoon, vaan siihen, että kirjoittaja osasi suomen lisäksi myös muita kieliä. Ristiriitaisesti siis se, että osasi keskimääräistä enemmän kieliä, nähtiin heikkoutena ja pilkan kohteena. Suomen kielen taitoa sen sijaan saatettiin ihmetellä niin oppilaiden kuin opettajienkin toimesta. Eräs kirjoittaja myös kertoi, ettei uskaltanut puhua toista äidinkieltään julkisella paikalla, koska pelkäsi leimautuvansa ihmiseksi, joka ei osaa suomea:

Minua haukuttiin koska näytin erilaiselta kuin muut ja koska puhuin enemmän kieliä kuin muut. - - Puhun suomea melko täydellisesti. Silti sain kuulla usein että ”Siis häh osaaks sä suomee?” Kyllä osaan ja osaan itseasiassa monta muutakin kieltä. Tämäkin oli asia joka hävetti minua pienenä. En uskaltanut puhua keskustassa, koulussa puhelimessa tai bussissa mitään muuta kuin suomea tai ruotsia koska pelkäsin että ihmiset ajattelisivat että en osaa suomea ja että olen vain joku turha ulkomaalainen. (Kirjoittaja 3)

Poikkeavasta ulkonäöstä, erilaisesta kielitaidosta ja ulkomaalaistaustasta seurasi usein suoraa ja tahallista kiusaamista. Useimmissa kirjoituksissa rasismi näyttäytyi oppilaiden kesken koulukiusaamisena, kuten leikeistä ja porukoista ulkopuolelle jättämisenä, haukkumisena, nimittelynä, pilkkaamisena, juorujen levittämisenä sekä fyysisenä kaltoinkohteluna. Seuraavat sitaattit havainnollistavat, sitä kuinka kirjoittajat saattoivat kuvailla niin yksittäisiä tilanteita kuin myös laajemmin yleistä toimintakulttuuria kuvatessaan heihin kohdistuvaa kiusaamista.

Hänellä oli aina tapana lausua sukunimeäni ylikorostetusti ja väärin. - - Hän huuteli myös perään: ”CHING CHONG”, huuteluja, mitä useammat aasialaistaustaiset henkilöt saavat kuulla julkisilla paikoillakin tuossa iässä samanikäisiltä lapsilta... Hän myös katsekontaktin saadessaan virnuili minulle laittamalla sormet silmäkulmiinsa vetämälle ne sivuille ns. vinoiksi. (Kirjoittaja 14)

Jos puhuin englanniksi jotain, minua matkittiin ivallisesti ja haukuttiin. Minut jätettiin usein leikeistä ja peleistä ulkopuolelle. Yläasteella muutaman kerran pahimmat kiusaajat piirittivät isommalla porukalla minut ja uhkailivat. (Kirjoittaja 10)

Monet kuvasivat jääneensä kaveriporukoiden ulkopuolelle. Osa taas kertoi, että he saattoivat päästä leikkeihin mukaan, mutta leikkien sisällä heidät eroteltiin muista osallistujista. Tämä osoittaa sen, kuinka hienovaraisesti rasismi ja kiusaaminen voivat ilmetä. Vaatii opettajilta paljon huomata, ketkä jäävät porukan ulkopuolelle, jos kiusatut oppilaat ovat näennäisesti mukana yhteisissä leikeissä ja peleissä.

Tytöt taas usein eivät ottaneet minua leikkeihin (tai jos ottivat niin jouduin olemaan aina se joka ottaa muita kiinni tai etsii muita) joten aloin kaveroimaan muiden yksin jätettyjen lasten kanssa. (Kirjoittaja 18)

Kirjoittajien kokemusten mukaan muut lapset käyttivät myös selkeästi halventavia ja rasistisia sekä stereotypioihin nojaavia nimityksiä haukkumistarkoituksessa, mikä kertoo, että jo ala-asteikäisillä lapsilla on ennakkoluuloja tiettyjä vähemmistöryhmiä kohtaan. Romani leimattiin varkaaksi ja iranilainen tausta yhdistettiin terrorismiin. Nämä nimitykset eivät synny tyhjiössä ja ne pitävät sisällään paljon negatiivisia oletuksia tiettyjä ihmisryhmiä kohtaan. Seuraavat sitaattit osoittavat, miten rasistiset ennakkoluulot olivat olleet läsnä myös lasten keskinäisessä kiusaamisessa:

Luokassa pojat eivät halunneet viereeni istua ja jos joutuivat viereeni he vetivät pulpettinsa 10cm kauemmas minusta jottei \*heistä tule neekereitä\* näin heistä jokainen minulle sanoi. (Kirjoittaja 7)

Rasismi oli suoranaista haukkumista, mannettelua. Oli myös tilanteita, joissa muut oppilaat väittivät minua varkaaksi. (Kirjoittaja 5)

Ala koulussa se oli enemmän leikkimielistä terrorismi läppää. (Kirjoittaja 6)

Se ei ollut päivittäistä, mutta kuitenkin osa arkea koulussa. Pojat varsinkin nimittelivät ryssäksi koska osasin puhua venäjää. (Kirjoittaja 12)

Vaikka aina ei olekaan helppoa erottaa, mitkä oppilaiden välisistä kiusaamistilanteista ovat rasistisia, on aineiston pohjalta helppo todeta, etteivät kaikki rasistiset loukkaukset suinkaan ole tahattomia. Päinvastoin monessa kirjoituksessa tuotiin esiin tilanteita, joissa muut oppilaat arvottivat kirjoittajan huonommaksi tämän oletetun ulkomaalaistaustan perusteella. Nämä tulokset ovat linjassa niiden teoriaosuudessa esitettyjen tutkimusten kanssa, jotka osoittavat lasten sisäistävän rasistisia ennakkoluuloja jo hyvin nuorena.

Lähes jokainen vastaaja oli tämän tutkimuksen aineistossa kokenut koulukiusaamista. Nämä tulokset ovat linjassa Terveiden ja hyvinvoinnin tutkimuksen kanssa, jonka mukaan Suomessa ulkomaalaista taustaa omaavat lapset ja nuoret kokevat keskimäärin enemmän koulukiusaamista kuin valtaväestöön kuuluvat oppilaat (Halme ym. 2017). Vaikka kaikkea kiusaamista ei voi niputtaa rasismiksi, emme voi sulkea silmiämme siltä

tosiasialta, että nimenomaan näkyvästi erilaiset, kuten etnisiin ja näkyviin vähemmistöihin kuuluvat nuoret joutuvat koulussa kiusaamisen ja syrjinnän kohteiksi.

## 6.2 Opettajilta mikroaggressioita ja puuttumattomuutta

Verrattuna oppilaiden keskuudessa ilmenevään rasismiin, oli rasismi opettajien taholta huomattavasti hienovaraisempaa, ja se näyttäytyi lähinnä mikroaggressioina ja kiusaamistilanteisiin puuttumattomuutena. Jotkut kirjoittivat myös opettajan käyttäneen rasisistisia ilmauksia, kuten n-sanaa. Tällainen suora rasismi opettajien taholta oli kuitenkin aineistossa huomattavasti harvinaisempaa kuin pienet arkiset tilanteet, joissa kirjoittaja oli toiseutettu tai häneen oli liitetty rodullistavia ennakko-oletuksia.

Aineistosta nousi esiin monia opettajien vuorovaikutuksessa ilmeneviä mikroaggression muotoja. Näitä olivat muun muassa alhaiset odotukset opintomenestyksessä, kaksikielisyyden korostaminen opetustilanteessa sekä nimen lausuminen väärin. Useammassa kirjoituksessa kuvattiin, kuinka opinto-ohjaaja oli ohjannut kirjoittajan hakemaan ammattikouluun, vaikka kirjoittaja oli tehnyt selväksi, että haluaa jatkaa opintojaan lukiossa:

Peruskoulun loppuessa opinto-ohjaajan kanssa oli vääntöä jatko-opintoihin liittyen. En hänen mielestä pärjännyt koulussa niin hyvin että olisin voinut hakea lukioon. Se oli osaltaan totta mutta tunsin sisimmässäni pystyväni pääsemään lukioon. Opinto-ohjaaja kehotti hakemaan kaksoistutkintoon sote-alalle. Painostuksesta hain lähihoitajaksi mutten onneksi päässyt sisään. Seuraavana vuonna pääsin lukioon. (Kirjoittaja 16)

Ammattikouluun ja erityisesti sosiaali- ja terveysalalle ohjaaminen on yksi maahanmuuttajataustaisten nuorten yleisimmin kohtaamista rakenteellisen rasismin muodoista. Nämä aineiston tarinat vahvistavat niitä aiempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan opinto-ohjaajat ohjaavat etenkin peruskoulussa hyvin pärjänneitä tyttöjä ammatillisiin opintoihin (Mäkelä 2019, 13) ja erityisesti muslimi- ja somalitaustaisia nuoria tyttöjä naisvaltaisille aloille, kuten hoivatyöhön (Kurki 2008). Hoivatyöhön ohjaamisessa yksilö usein rodullistetaan, eli nähdään tietyn kategorian, kuten

”somalitytön” edustajana, jolle tietyt ominaisuudet kuten hoivavietti ja kodista huolehtiminen nähdään ominaisina.

Kirjoittajat olivat kohdanneet alhaisia odotuksia ja toiseuttamista opinto-ohjaajien lisäksi myös muiden opettajien taholta. Eräs kirjoittaja kertoi muistavansa tilanteen, jossa hänen suomen kielen taitoaan oli vähätelty julkisesti koko luokan edessä, siitä huolimatta, että hän oli aina pärjännyt oppiaineessa hyvin:

Rakastin äidinkieltä ja olin hyvä siinä, numeroni olivat aina 8-9 välillä. Yhdellä tunnilla kun luimme kirjoituksiamme luokalle, opettaja sanoi koko luokan edessä että ”[Nimi], tää äidinkieli on sulle varmasti vaikeampaa”, ja vastasin vain että ”ei oikeastaan”, koska olin hämmentynyt kysymyksestä, en ollut ikinä kokenut äidinkielen tunteja vaikeaksi toisin kuin vaikka matikan. Sen jälkeen kun olin kieltänyt äidinkielen olevan vaikeaa, opettaja kuitenkin vielä jatkoi kovaan ääneen ”niin, mutta kyllä tämä varmasti on sinulle vaikeampaa”. Tunsin oloni todella huonoksi, enkä silloin vielä osannut nimetä mikä se tunne oli, olin vasta 10-11 vuotias. (Kirjoittaja 11)

Toisinaan opettajien kommentit olivat olleet kannustavia ja positiivisia, mutta kun ne liittyvät tiettyihin tilanteisiin ja kohdistuvat ainoastaan näkyvään tai etniseen vähemmistöön kuuluviin oppilaisiin, on kyse mikroaggressioista. Tällöin oppilas toiseutetaan ja häneen liitetään sellaisia oletuksia ja odotuksia, jotka eivät liity hänen tosiasialliseen suoriutumiseensa, vaan oletuksiin, joita hänestä taustansa vuoksi tehdään. Seuraava sitaatti osoittaa, kuinka näennäisesti positiivinen toiminta, joka liittyi kirjoittajan taustaan, tuntui negatiiviselta ja hämmentävältä.

Koen kuitenkin, että odotukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistuloksista olivat jollain tapaa alhaisempia. Itse olin hyvä koulussa, ja se tuntui aiheuttavan jonkinlaista hämmästyksiä opettajissa (näin ei suoraan sanottu, mutta sen huomasi rivien välistä). - - Eli siis kokemani erilainen kohtelu ei ollut negatiivissävyyteistä, vaan päinvastoin. Se tuntui silti kummalliselta ja ahdistavalta. (Kirjoittaja 1)

Etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvalta oppilaalta saatettiin myös odottaa, että hän kulttuurisen taustansa vuoksi tekisi yhteisen hyvän eteen sellaista ylimääräistä työtä,

jota ei valtaväestöä edustavilta oppilailta odotettu. Tähän liittyen eräs kirjoittaja kertoi, kuinka hänet laitettiin usein tulkkaamaan koulun virallisia oppituntien ulkopuolisia tapahtumia:

Usein jouduin olemaan myös tulkkina monissa vanhempain illoissa ja muissa jutuissa koska ei kukaan muu ymmärtänyt vanhempia jotka eivät puhuneet suomea. (Kirjoittaja 13)

Eräs kirjoitelmien apukysymyksistä koski sitä, oliko kirjoittaja pystynyt puhumaan koulun aikuisille kokemastaan rasismista, ja oliko asiaan puututtu. Kahdessa tarinassa asiaan oli puututtu, ja toisessa näistä tapauksista kiusaaminen jatkui siitä huolimatta. Suurin osa kirjoittajista kertoi, ettei ollut puhunut asiasta koulun aikuisille. Syyt puhumattomuuteen vaihtelivat paljon. Joku koki, ettei tarvinnut apua kiusaamiseen, toinen taas ei ymmärtänyt pyytää apua ja kolmas ei suostunut avunpyynnöllään uhriutumaan.

Koska en silloin ymmärtänyt mistä paha oloni johtui, en osannut vastaavissa tilanteissa hakea apua keneltäkään, joten en osaa sanoa olisiko tilanteeseen puututtu. (Kirjoittaja 11)

Opettajat eivät luultavasti tienneet mistään mitään koska pidin paljon sisällä koska en suostunut uhriutumaan. (Kirjoittaja 6)

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että rasismikokemuksiin liittyy tyypillisesti vähättelyä ja vaikenemista (vrt. Zacheus ym. 2017; Rastas 2004, 33). Edes ne, jotka olivat uskaltaneet ja ymmärtäneet hakea apua, eivät sitä useimmiten olleet saaneet. Kertoessaan opettajalle kiusaamisesta, he olivat saaneet osakseen vähätteleviä kommentteja, välinpitämättömyyttä tai puolueellisuutta, jotka voidaan nähdä arkipäivän rasismiin lukeutuvana vastarinnan tukahduttamisena.

Jos asiasta kerrottiin niin opettajat uskoivat usein ”valkoisen” oppilaan tarinaan ja ottivat heidän ”puolen”. (Kirjoittaja 3)

Ala-asteella valitin/kerroin opettajalleni asiasta muttei hän noteerannut oikeestaan mitenkään. (Kirjoittaja 7)

Aina kun menin asioista puhumaan luokanvalvojalle tai rehtorille sain väheksyviä kommentteja että asia ei ole niin iso tai opiskelisit kunnolla suomen kielen niin ihmiset haluaisivat olla sinun kanssa. (Kirjoittaja 13)

Sille, miksi rasismiin ei puututa, voi olla monia tietoisia tai tiedostamattomiakin syitä. Rastas (2004, 45) epäilee, että opettajien puuttumattomuuden taustalla voi usein olla ennemminkin tietämättömyys kuin haluttomuus puuttua rasismiin. Hänen mukaansa sellainen opettaja, joka ei ole pohtinut rasismin kysymyksiä tulkitsee tilanteen helposti vain koulukiusaamisen näkökulmasta ottamatta huomioon tilanteiden rasistisia erityispiirteitä. Essedin (2002, 207) mukaan rasismin olemassaolon kieltäminen ja sitä kautta todellisuuden määrittelyn etuoikeuttaminen, on kuitenkin merkittävä arkipäivän rasismin muoto, jolla pyritään vastarinnan tukahduttamiseen.

Zacheus ja muut (2017) ovat tutkineet tapoja, joilla, rasismiin puuttumattomuutta selitetään. Ensinnäkin ilmiön ahtaat määritelmät, joiden valossa rasismi näyttäytyy ainoastaan fyysisenä väkivaltana, on syy sivuuttaa kaikki tuon määritelmän ulkopuolelle jäävät hienovaraisemmat rasismin muodot. Lisäksi rasismi saatetaan määrittää ikävaiheeseen kuuluvaksi kapinoinniksi, ja valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten nuorten välisiä jännitteitä voidaan pitää ”normaaleina kahnauksina”. Rasismia saatetaan myös jäsentää ihmiselle luontaiseksi peloksi erilaisuutta kohtaan. Kaikki nämä selitystavat oikeuttavat rasismiin puuttumattomuutta ja esittävät rasismin yhteisössä esiintyvien syrjivien mekanismien sijaan yksilön ongelmana. (Zacheus ym. 2017.)

### 6.3 Erontekoja ja epäreilua kohtelua

Kolmanteen, eli erontekojen ja epäreilun kohtelun kategoriaan liittyvät aineiston osat sisälsivät niin opettajien kuin oppilaidenkin toiminnan kuvausta mutta myös rakenteelliseen rasismiin liittyviä ilmiöitä. Ne erotettiin omaksi teemakseen, koska ne kaikki kuvaavat omalla tavallaan niitä erontekoja, joita koulun kontekstissa valtaväestöä edustavien ja ”muiden” oppilaiden välille luodaan. Nämä yksittäiset, mutta toistuvat tilanteet ja diskurssit tuovat esiin niitä oletuksia, asenteita ja arvoja, joita etnisiin ja näkyviin vähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin liitetään. Nämä ilmiöt nousivat aineistosta toiseutta korostavina ja yleisempinä huomioina, sen sijaan, että olisivat kuvanneet

yksittäisiä toimijoita tai tilanteita. Aina erontekoja tuottavia yksittäisiä tilanteita ei olekaan helppo tunnistaa ja nimetä. Jotkut kirjoittajat kuvailivat, että kyse oli yleisestä asennoitumisesta sekä pienistä arkipäiväisistä teoista. Eräässä kirjoituksessa tätä kuvattiin ”te muut” –asenteeksi:

Opettajien outo ’ te muut ’ asenne. Teidänlaiset ihmiset, teidän tavat... (Kirjoittaja 19)

Koulukavereilta ei niinkään vaan kokemukseni ovat yksinomaan opettajista; pieniä arkisia sanoja ja tekoja joilla he tarkoittivat hyvää, mutta saivat tuntemaan ulkopuoliselta. (Kirjoittaja 11)

Ensinnäkin eronteot ilmenevät rakenteellisena rasismina. Rakenteellinen rasismi on sellaista rasismia, jolle on hankala osoittaa tiettyä tekijää. Rakenteellinen rasismi elää nimensä mukaisesti rakenteissa, yhteisesti jaetuissa arvoissa ja ajatuksissa sekä yleisissä toimintatavoissa. Eräs teksti kuvasi, kuinka rakenteellinen, koulun toimintatapoihin liittyvä rasismi ilmeni pienryhmään sijoittamisena ilman päteviä perusteluja. Kirjoittaja päätteli tämän johtuvan ainoastaan ulkomaalaistaustastaan:

Kun siirryin yläasteelle toiseen rakennukseen tieto ei kai ollut välittynyt että olen koulun käynyt viereisellä ala-astella vaan minut siirrettiin pienryhmään enkä päässyt sieltä pois vaikka tein monet testit että olen kykeneväinen olemaan isossa luokassa eikä siellä suoranaisesti ikinä sanottu että johtuu siitä että olen ulkomaalainen mutta ei mistään muustakaan voinut johtua kun kymppin oppilas olin ollut koko ala-asteen. (Kirjoittaja 13)

Toiseksi siinä missä etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvan oppilaan taitoja saatetaan aliarvioida, on myös mahdollista, ettei tämän tuen tarvetta oteta vakavasti, vaan häneltä vaaditaan samanlaista suoriutumista kuin valtaväestöön kuuluvilta oppilailta. Samanlainen kohtelu ei kuitenkaan aina tarkoita tasavertaista kohtelua. Kotona puhuttu kieli tutkitusti vaikuttaa myös Suomessa syntyneiden toisen polven maahanmuuttajien suomen kielen lukutaitoon (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 46). Eräs kirjoittaja kuvasi, kuinka hän ei saanut suomen kielen opetukseen tarvitsemaansa apua ja arveli myöhemmin tekstissään, ettei kielenopetukseen tarjottu apua, sillä toinen hänen

vanhemmistaan osasi suomea hyvin, joten häneltäkin odotettiin sujuvaa suomen kielen osaamista:

3-9 luokalla, tuntui ettei äidinkielen opetukseen saanut mitään apua. Siihen aikaan kävin A1 äidinkieltä, koska 3-6 luokkia käydessä ei ollut A2 tarjolla, sillä olin ainut ulkomaalainen koulussani. - - Äitini on vaalea, ja adoptoitu vauvana kantaväestö perheeseen, monilla opettajilla oli se oletus, että koska äiti puhuu sujuvaa suomea niin tulisi minunkin. Vältettiin se fakta, että suomi ei ollut kotikieli. (Kirjoittaja 18)

Kolmas koulun toimintatapoihin liittyvä erontekojen muoto, joka nousi esiin useammassa tekstissä, oli se, ettei kirjoittaja saanut omaan uskontoonsa liittyvää opetusta, ja joutui sen vuoksi sopeutumaan esimerkiksi valtaväestön uskonnontunteihin tai jäämään kokonaan ulkopuolelle koulun tapahtumissa tai tunneilla. Jotkut oppilaat saivat tämän myötä myös osakseen kritiikkiä ja ennakkoluuloisia asenteita.

Luokkakavereilla oli ala-asteella ennakkoluuloja liittyen minuun kun en osallistunut kaikkiin yhteisiin tapahtumiin. Kuten leirikouluun ja juhlapäiviin jolloin oli jotain uskonnollisia tapahtumia. (Kirjoittaja 16)

Uskontoni esiintuominen kaikissa mahdollisissa tilanteissa ja aina tehtiin selväksi että tämän takia jään paitsi jostain tärkeästä tai olen viallinen. (Kirjoittaja 19)

Välillä tuli myöskin kritiikkiä esim miksi en voinut joogata koulun liikuntatunneilla (isän uskonnollisuudesta johtuen, minua kiellettiin kotona osallistumasta jooga tunneille koulussa) - - Olin myöskin katolilainen, ja kyseistä uskontoa ei ollut tarjolla 3-9 luokilla, olisi pitänyt käydä ET tunneilla, ja tämä taas ei ollut vanhempien mieleen joten jouduin vaihtamaan tavallisiin uskontotunneihin. (Kirjoittaja 18)

Edellä mainitut tapaukset vahvistavat erontekoja suomalaisen ja ”muun” kulttuurin välillä. Niissä kansalaisuus nähdään ennen kaikkea performatiivisena asiana, jossa poikkeamat, kuten toisenlainen uskonto tai vakaumus, synnyttää toiseuden (vrt. Lappalainen 2006, 45-46). Kuvatut tilanteet saattavat edustaa koulun virallista ja laillistakin linjaa, mutta käytännössä ne asettavat oppilaat epätasa-arvoisiin asemiin ja



arvottavat jonkun kulttuurin tärkeämmäksi kuin toisen. Yksittäisinä ne saattavat näyttäytyä suhteellisen harmittomina, mutta kun useat tilanteet koulussa alleviivaavat sitä, kuinka oppilas on ulkopuolinen tai ei kuulu yhteisiin tapahtumiin ja yhteisille oppitunneille, vahvistaa se ulkopuolisuuden tunnetta. Riitaoja (2017, 309) on todennut, että oppiaineiden järjestämiseen liittyvä oppilaiden eriarvoisuus on seurausta ”normaaleiden oppilaiden tavoitteille ja tarpeille perustuvista sekä normaalistamiseen tähtäävistä organisatorisista järjestyksistä”.

Neljäs erontekojä tuottava ilmiö oli etenkin oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa toistuva *maahanmuuttajadiskurssi*. Diskurssilla viitataan puhetapaan, joka pitää sisällään merkityksiä ja oletuksia siitä, miten asiat ovat. Diskurssit eivät ainoastaan kuvaa ympäröivää todellisuutta sellaisenaan, vaan myös tuottavat sitä. (Jokinen, Juhila & Suominen, 2016.) Maahanmuuttajadiskurssi näyttäytyi oppilaiden välisissä kiusaamistilanteissa kehotuksina ”mennä takaisin sinne mistä on tullutkin” tai mamu-sanan käyttönä sellaisessa kontekstissa, jossa sen pystyi tulkitsemaan loukkaavaksi. Toisinaan maahanmuuttajadiskurssi saattoi näyttäytyä myös hyväntahtoisena uteluna kirjoittajan ”kotimaasta”. Kaikki maahanmuuttajadiskurssista kirjoittaneet ovat syntyneet Suomessa ja näin ollen ilkeät kommentit ja hyväntahtoisetkin utelut tuntuivat hämmentäviltä ja loivat erontekojä sinne, missä niitä ei luontaisesti ollut.

Yksi asia, minkä olen kokenut ikäväksi kouluaikoinani, oli muiden lasten jatkuva kysely liittyen ”kotimaahani”, kun kotimaanihan on Suomi eikä maa, josta toinen vanhemmistani on kotoisin. (Kirjoittaja 1)

Vaikka vanhempani ovat ulkomaalaisia niin minä olen syntynyt suomessa. Tästä riippumatta minulle sanottiin monta kertaa että olen maahanmuuttaja ja että minun pitäisi mennä takaisin sinne mistä tulin. Minne minun pitäisi mennä? [Kotikaupunkiini]? Omaan huoneeseeni? Äitini kohtuun? (Kirjoittaja 3)

Toinen tilanne, joka tuli mieleen oli mamu-sanan käyttö ympärilläni. Varsinkin pojilta saattoi kuulla kaikenlaisia maahanmuuttajiin kohdistettuja asioita ja yleensä todella ikävään sävyyn. Minullekin sitä sanaa joskus sanottiin päin naamaa, mutta muistan, että tavallaan vain nauroin poikien mukana, jotten näyttäisi loukkaantuneelta. (Kirjoittaja 15)

Hämmennystä aiheutti myös se, millä perustein toiset eivät saaneet koulussa maahanmuuttajaleimaa, vaikka olivatkin ulkomailta Suomeen muuttaneita. Eräs kirjoittaja kuvasi, kuinka Ruotsista Suomeen muuttanut ystävä, joka on määritelmän mukaan maahanmuuttaja, ei joutunut maahanmuuttajadiskurssin kohteeksi, toisin kuin ulkonäöltään muista oppilaista poikkeava kirjoittaja:

Paras kaverini on ruotsista ja on muuttanut tänne kun hän oli nuorempi, eli hän on maahanmuuttaja. Mutta silti aina kun muut puhuivat meistä niin minä olin se maahanmuuttaja ja hän oli syntynyt täällä vaikka asia ei todellakaan ollut silleen. Kaverini pääsi rasismista koska hän näyttää samalta kuin muut, minä en. (kirjoittaja 3)

Kasvatustieteilijä Anna-Leena Riitaoja on aiemmissa tutkimuksissaan todennut, että monikulttuurisuus määritellään usein valkoisesta, luterilaisesta ja suomenkielisestä suomalaisuudesta erottuvaksi ihonväriksi, uskonnoksi, kieleksi ja kulttuuriksi. Ulkomailla syntyminen ei siis automaattisesti leimaa oppilasta maahanmuuttajaksi tai toisaalta Suomessa syntyminen ei ole tae suomalaiseksi määrittelylle, jos ihonväri, etnisyys tai uskonto ei viittaa perinteiseen suomalaisuuteen. (Riitaoja 2013, 195.) Eräs kirjoittaja esitti myös, että se, että on ”tarpeeksi lähellä suomalaista” onkin otollista maaperää rasistiselle kiusaamiselle, sillä opettajat eivät puutu siihen yhtä hanakasti kuin selkeämmin näkyvien vähemmistöjen edustajien kokemaan kiusaamiseen:

Jouduin usein tappelemaan koulussa. Huomasin, ettei mustaihoisia lapsia kiusattu, sillä opettajat puuttuivat hanakasti näiden kiusaamiseen. Minä taas olin tarpeeksi lähellä suomalaista, mutta tarpeeksi erilainen jotta erotuin joukosta. (Kirjoittaja 4)

Maahanmuuttajadiskurssi on siis hyvin moninainen ja tilanteen mukaan muotoutuva erontekoja tuottava diskurssi. Maahanmuuttajuutta voidaan käyttää aseena yksilöä kohtaan silloin, kun häntä pidetään erilaisena ja massasta poikkeavana. Se ei kuitenkaan välttämättä ole yksilöä määrittävä tekijä, jos tämä on muuten ”tarpeeksi suomalainen”. Maahanmuuttajuusdiskurssin latautuneisuudesta kertookin se, että pelkkä maahanmuuttaja-sanana lyhenne ”mamu” on tietyssä kontekstissa selkeä rasistinen loukkaus, eikä neutraali kuvaus siitä, että yksilöllä on juuria muualla kuin Suomessa. Etnisyystutkija Olli Löytty (2005, 162) toteaaakin, että maahanmuuttajien ja syntyperäisten suomalaisten eroja ei välitetä puheessa tasa-arvoisesti tai neutraalisti, vaan

maahanmuuttajataustaisista ja heidän kulttuuristaan tehdään erontekojen kautta vähempiarvoisia.

#### 6.4 Taustalla tiedon ja työkalujen puute

Kirjoittajien välillä oli paljon vaihtelua siinä, olivatko he tunnistaneeet koulussa tapahtuvat tilanteet rasistisiksi niiden tapahtuessa vai vasta myöhemmin. Osalle oli jo tapahtumahetkellä selvää, että kyse oli rasismista. Esimerkiksi tietyt haukkumasanat ja puhutavat tunnistettiin rasistisiksi jo peruskoulussa:

Tunnistan rasistit heidän puhe tavasta ja tyylistä lähentyä minua. Eli kyllä tunnistin aina heti kun ihminen syrjii tai oli rasistinen minua kohtaan. (Kirjoittaja 7)

Toisille kokemukset näyttäytyivät koulukiusaamisena, ja niihin liittyvä rasismi selvisi vasta myöhemmin iän ja tiedon kartuttua:

Omat rasismin kokemukseni ovat arkipäivän rasismia, joiden en ymmärtänyt olevan rasismia vielä silloin vaan vasta paljon, paljon myöhemmin. (Kirjoittaja 11)

En tunnistanut tilanteita rasistisiksi silloin, kun ne tapahtuivat. Vasta aikuisiällä opintojeni myötä ja nyt, kun rasismi ja rasisminvastaisuus on noussut tapetille, olen tajunnut kokeneeni rasismia. (Kirjoittaja 1)

Koska usein kiusaus tilanteissa minulle huudettiin ryssä niin osasin yhdistää lapsena sen kiusaamiseen. Myöhemmin ymmärsin että se on rasismia. (Kirjoittaja 12)

Rasismin tunnistamisen vaikeudesta kertookin paljon se, ettei edes rasismin kohde itse tunnista tilannetta rasistiseksi. Tämä on myös hyvä muistutus siitä, ettei etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluva henkilö ole automaattisesti rasismin asiantuntija, vaan myös hän sisäistää ympäristönsä ja yhteisönsä ajattelumalleja. Rasismi on syvälle rakenteisiin ja asenteisiin juurtunut, monitahoinen ilmiö, jonka tunnistaminen vaatii tietoa.

Yksi kirjoittamisen avuksi laadituista kysymyksistä koski sitä, mistä kirjoittajat arvelivat rasistisen toiminnan johtuneen. Muiden oppilaiden rasistisen käytöksen syiksi mainittiin ymmärryksen puute ja hämmennys erilaisia oppilaita kohtaan, kiusaajan kotiolot tai ”töksäyttelijäluonne”, huomion hakeminen sekä se, että erilaisuus ylipäättään on tavanomainen syy mille tahansa kiusaamiselle.

Ajattelin, että rasistisuus johtui erilaisuudesta. Ala-aste ikäiset lapset eivät ehkä olleet törmänneet aiemmin tummempi ihoisiin ihmisiin ja se aiheutti hämmennystä. (Kirjoittaja 8)

Nyt vanhempana ajatellen tiedän pojasta sen, että hän ei tullut hyvistä olosuhteista, mikä saattoi vaikuttaa hänen toimintaansa. Tajusin myöhemmin, että hän teki pilkkaa myös muista. (Kirjoittaja 14)

Mut ei se ollut niin pahaa ku pojat luultavasti vaa halus huomioo. Mut en tiedä oliko minkään taustalla rasismi vai mikä. (Kirjoittaja 6)

Opettajien rasistisen toiminnan syyt ajateltiin niin ikään tahattomiksi ja tiedostamattomiksi ajatusmalleiksi, jotka näkyivät heidän käyttäytymisessään jopa näennäisen positiivisina toimintoina.

Opettajilla saattaa olla tiettyjä käsityksiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistuloksista, ja he saattavat tahattomasti hämmästellä, kun joku ulkomaalaistaustainen oppilas pärjää erityisen hyvin. (Kirjoittaja 1)

Myöhemmin olen ymmärtänyt että paha olo johtui siitä että opettaja oli tahtomattaan puheissaan toiseuttanut minut, saanut minut tuntemaan oloni ulkopuoliseksi koko muusta luokasta. (Kirjoittaja 11)

Yksikään vastaaja ei siis kirjoituksessaan arvellut, että rasismin syynä olisi tiedostettu pahanteko. Tämä ei tietenkään kerro siitä, etteikö myös pahaa tarkoittava ja tiedostava rasistisuus voisi ohjata käytöstä ja toimintaa myös koulun kontekstissa, tai etteikö joku tutkimukseen vastanneista voisi ajatella niin. Lähes puolet vastaajista kuitenkin esittivät vastauksen rasismin syihin liittyvään kysymykseen ja kaikki heistä totesivat syyn olevan tiedostamattomissa ajatusmalleissa, tiedon ja ymmärryksen puutteessa tai erilaisuuden

aiheuttamassa hämmennyksessä. Nämä tulokset ovat merkittäviä siinä mielessä, että ne vahvistavat käsitystä, jonka mukaan ei ole hedelmällistä puhua rasistisuudesta ihmisen tiedostettuna ominaisuutena tai luonteenpiirteenä, vaan nimenomaan tiedostamattomana käyttäytymiseen ja ajatusmalleihin kiinnittyneenä ilmiönä (vrt. Rastas 2005, 90; Rastas 2004, 49).

Kirjoittajilta kysyttiin myös, millaisia toimia he olisivat koulun taholta toivoneet tilanteensa helpottamiseksi. Useassa vastauksessa painotettiin opettajan aktiivisuutta. Kirjoittajat toivoivat, että opettajat olisivat puuttuneet rasismiin paremmin ja että rasismista olisi puhuttu näkyvämmiin myös muiden oppilaiden kanssa.

Olisin toivonut näkyvämpää asian selvittelyä ja kiusaajien seuraamuksien saamista rasistisista kommentteista, sillä onhan sekin yhtäläillä kiusaamista. (Kirjoittaja 7)

Olisin kaivannut ala-asteella opettajilta enemmän huomiota siihen, että minut jätettiin ryhmän ulkopuolelle johtuen rasistisesta kiusaamisesta. Uskon että jos asiasta oltaisiin puhuttu enemmän muille lapsille, suhtautuminen olisi voinut muuttua. (Kirjoittaja 12)

Kuten myös edellisen sitaatin kirjoittaja, moni arveli, että rasismista ja siihen liittyvistä ilmiöistä, kuten adoptiosta ja kulttuurieroista puhuminen avoimesti olisi vähentänyt rasistista käyttäytymistä ja kiusaamista. Koska rasismin syiden ajateltiin johtuvan tiedon puutteen aiheuttamasta ennakkoluuloisuudesta ja hämmennyksestä, tarjottiin ratkaisuksi tiedon lisäämistä. Koulun aikuisille ehdotettiin koulutusta maahanmuuttajuuteen ja rasismiin liittyen. Oppilaiden kohdalla arveltiin, että esimerkiksi tieto siitä, mitä on adoptio tai mistä erilainen ihonväri johtuu, voisi vähentää kiusaamista.

Rasismi on ilmiö, josta puhutaan paljon, mutta on tärkeää tuoda vielä näkyvämmäksi sitä, \_miten\_ eri tavoin rasismia voi kokea, jotta ymmärretään, että rasismia voi esiintyä juurikin piilossa. Kun rasismia pystytään tunnistamaan, sitä pystytään myös ehkäisemään paremmin. (Kirjoittaja 1)

Rasismiin tulisi minun mielestäni suhtautua vielä vakavammin ja erilaisista näkökulmista. Erilaiset kulttuurit olisi minun mielestäni hyvä tuoda esille lapsille

jo esikoulussa tai ensimmäisillä luokilla ala-asteella, jotta lapset ymmärtäisivät mistä esimerkiksi erilainen ihonväri johtuu. (Kirjoittaja 8)

Ongelma on vain se että kaikki opettajat toimivat tiedostamatta ja tarkoittivat hyvää, jolloin ratkaisu olisi mielestäni ollut se että opettajia koulutetaan tiedostamaan alitajuiset rasistiset ajatuksensa. (Kirjoittaja 11)

Eräs kirjoittaja huomautti, että tietoa pitäisi opettajien ja oppilaiden lisäksi jakaa myös vanhemmille. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät välttämättä tunne suomalaista koulutusjärjestelmää tai osaa etsiä tietoa siihen liittyen. He saattavat kaivata tietoa oppilaan oikeuksiin liittyen, jotta voisivat olla paremmin lapsensa puolella.

Mielestäni maahanmuuttajataustaisia vanhempia tulisi tukea enemmän, jotta he uskaltaisivat puuttua koulun epäkohtiin paremmin tai ylipäättään tietäisivät oikeuksistaan. (Kirjoittaja 2)

Puhumalla nuorille lapsille rasismiin liittyvistä ilmiöistä, kuten ihonväristä, kulttuureista ja maahanmuuttajuudesta, heidän käytöksensä saattaa muuttua lyhyessäkin ajassa (Beneke, Park & Taitingfong, 2018). Koulun aikuisilla on suuri merkitys siinä, millaiseksi oppilaiden ihmisryhmiin ja kulttuureihin liittyvät käsitykset muodostuvat. Aiempi tutkimus osoittaa monikulttuurisuuskasvatuksen karttavan rasismin käsitettä. Nuorille ei siis puhuta yleisesti rasismista, vaan kasvatus tapahtuu suvaitsevaisuuspuheen kautta, jossa painotetaan kielten ja kulttuurien arvostamista sekä ryhmiin kohdistuvia asenteita ja yhdessä toimimista (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017, 33). Tällöin rasismin määritelmät jäävät hämäräksi niin oppilaille kuin opettajillekin, mikä vaikeuttaa rasistisiin tilanteisiin puuttumista.

## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että suomalaisessa peruskoulussa on koettu rasismia suorasti ja epäsuorasti niin muiden oppilaiden, opettajien kuin koulun yleisten toimintatapojenkin taholta. Oppilaiden keskuudessa rasismien kokemukset liittyivät lähinnä kiusaamiseen, jota on joskus vaikea nimetä rasismiksi, mutta toisinaan myös selkeään rassistiseen nimittelyyn. Opettajien rasismi on kirjoittajien kokemusten mukaan usein epäsuoraa ja passiivista, kuten kiusaamistilanteisiin puuttumattomuutta. Opettajat saattavat myös liittää etnisiin ja näkyviin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden oppimistuloksiin ennako-oletuksia heidän taustansa takia. Lisäksi koulun yleisissä toimintatavoissa, kuten opetuksen järjestelyissä, oppituntien sisällöissä ja puhutavoissa luodaan ja ylläpidetään eronteita suomalaisten ja ”muiden” välillä. Rasismia kokeneet nuoret ja aikuiset listaavat rasismien syiksi tiedon puutteen, hämmennyksen sekä rasismiin puuttumiseen tarvittavien työkalujen puutteen.

Seuraavissa luvuissa tulokset asetetaan osaksi laajempaa yhteiskunnallista kontekstia ja pohditaan niiden merkitystä ja käyttökelpoisuutta. Lisäksi jatketaan tämän tutkimuksen metodologiaan ja eettisyyteen liittyvää pohdintaa, jota aloitettiin jo tutkimuksen teoriaosassa. Lopulta tarkastellaan, miten tämä tutkimus asettuu osaksi rasismien tutkimuksen jatkumoa Suomessa ja esitetään ehdotuksia siihen, kuinka jatkossa tulisi toimia tämän tutkimuksen tulosten valossa.

### 7.1 Kuinka tulkita rasismien kokemuksia?

On hankalaa erottaa, milloin koulukiusaamista ohjaa rasismi ja milloin muut tekijät. Oppilaan yksilöllisen kokemuksen kannalta se ei kuitenkaan ole oleellista, vaan kaikkeen kiusaamiseen tulisi puuttua. Moni kirjoittaja totesi, etteivät opettajat puuttuneet kiusaamistilanteisiin tai halventavien sanojen käyttöön, vaikka olisivat olleet läsnä tilanteessa. Ei ole siis ihme, etteivät rasismia kohtaavat nuoret välttämättä puhu aiheesta koskaan koulun aikuisille. Puhumattomuus kuitenkin vahvistaa koulun henkilökunnan keskuudessa sitä ajatusta, ettei koulussa ole rasismia, koska he eivät ole sellaiseen törmänneet. Tästä näkökulmasta taistelu rasismia vastaan junnaa siis paikallaan. Keskustelu käsittelee lähinnä sitä, onko koulussa rasismia vai ei, eikä niinkään sitä, kuinka pystyisimme puuttumaan rasismien arjen käytännöissä.

Ratkaisuehdotuksiksi koulussa esiintyvään rasismiin tarjottiin poikkeuksetta tiedon ja koulutuksen lisäämistä niin opettajien, oppilaiden kuin vanhempienkin keskuudessa. Lisäksi monissa teksteissä kaivattiin opettajilta enemmän puuttumista ja asioiden näkyvää selvittelyä, jotta rasismien tuomittavuus tuotaisiin koulun arjessa ilmi hiljaisen hyväksynnän sijaan. Rasismien käsittely suomalaisissa kouluissa tapahtuukin lähinnä yksittäisten kampanjoiden avulla, eikä puuttumalla arkipäiväisiin rasismien värittämiin kohtaamistilanteisiin (Suurpää 2002). Osa tutkimuksen vastaajista totesi vielä tähänkin tutkimukseen osallistuessaan, etteivät tiedä, lasketaanko heidän kuvailemansa kokemukset rasismiksi. Tuntuu, että rasismi on hämmäinen käsite, joka leijailee kaikkialla ympärillämme, mutta johon on kovin vaikea konkreettisin toimin tarttua, sillä rasismia kokevat, sitä harjoittavat tai sitä todistavat henkilöt eivät välttämättä tunnista sitä.

On myös perusteellista myös pohtia, onko kirjoittajien esiin tuoma tiedon puute todella syy siihen, miksi rasismi elää vahvana myös kouluinstituutioissa. Suomalaisen tutkimustiedon verrattaisesta vähyydestä huolimatta epävirallisempaa ja kokemuspohjaista arkipäivän tietoa rasismista löytyy paljon. Sitä tarjoavat muun muassa yksilöiden henkilökohtaiset tarinat, sosiaalinen media, podcastit, haastattelut, elokuvat, taide sekä erinäisten tahojen kaikille avoimet koulutukset aiheesta. Jos jokainen opettaja ja ohjaaja pyrkisi aktiivisesti ja tiedostaen antirasistiseen työhön, emmekö voisi olettaa, että rasismia esiintyisi vähemmän? Olisiko sittenkin mahdollista, että syy puuttumattomuuteen löytyykin esimerkiksi välinpitämättömyydestä tai niistä valtasuhteista, jotka koulun arjessa elävät? On perusteellista olettaa, että ylivoimaisesti suurin osa suomalaisen peruskoulun opettajista on ”valkoisia” valtaväestön edustajia. Valtasuhde, joka muodostuu ensinnäkin opettajan ja oppilaan suhteessa, mutta myös ”valkoisen” ja ”ei-valkoisen” suhteessa ylläpitää helposti asiantilaa, jossa rasismien olemassaoloa ei haluta nähdä tai sen vaikutusta omiin ajatusmalleihin ei haluta myöntää.

Kulttuurisesti tiedostavia oppilaita luomaan pyrkivä monikulttuurisuuskasvatus perustuu muun muassa sille ajatukselle, että oppilaat voivat olla luokassa omia itsejään, ja että heidän erilaiset taustansa myös huomioidaan osana opetusta. Maahanmuuttajataustaisten tyttöjen toimijuutta koulussa tutkinut Marja-Liisa Mäkelä kuitenkin toteaa, tämän olevan suhteellisen haasteellista, sillä peruskoulun opetussuunnitelmat pohjaavat valtaväestön kulttuuriin, tapoihin ja perinteisiin. (Mäkelä 2019.) Tämä tulee ilmi myös tulosluvussa



esitetyissä aineiston sitaateissa, joissa koululla ei selvästikään ollut osaamista tai resursseja tarjota oppilaille vaihtoehtoista, heidän vakaumukseensa tai tuen tarpeisiinsa sopivaa opetusta. Tämä on yksilölle vahingollista, sillä ympäristön torjuvat reaktiot henkilöä ja hänen kulttuuriaan kohtaan ja odotukset yksipuolisesta suomalaiseseen kulttuuriin sopeutumisesta voivat aiheuttaa ulkopuolisuuden ja kiinnittymättömyyden tunnetta (Zacheus ym. 2017).

Moni Suomessa syntynyt etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluva leimataan maahanmuuttajaksi, mikä kertoo termin sisältämistä merkityksistä. Maahanmuuttajuuteen liitetään suomalaisessa julkisessa keskustelussa helposti negatiivisia konnotaatioita muun muassa osaamattomuudesta, laiskuudesta tai kulttuurien huonommuudesta (vrt. Kurki 2018, Tuori 2012). Samalla maahanmuuttajuus on hyvin löyhä termi, jolla viitataan arjessa kaikkiin näkyvään vähemmistöön kuuluviin henkilöihin, vaikka he olisivat syntyneet Suomessa. Sen sijaan esimerkiksi Ruotsista Suomeen muuttaneita ei leimata arkikeskustelussa maahanmuuttajiksi, sillä heidän nähdään edustavan perinteistä suomalaisuutta ulkonäkönsä sekä sosiaalisten, kulttuuristen ja uskonnollisten ominaisuuksiensa vuoksi.

Tiedon lisäksi kaipaisimme siis yhä enemmän moninaisempaa maahanmuuttajuuden representaatiota, joissa maahanmuuttajuutta ei liitetä yksilön taitoihin, ulkonäköön tai muihin ominaisuuksiin. Maahanmuuttajuusdiskurssin muuttamiseksi tulisi meidän pystyä muuttamaan käsitystämme siitä, miltä suomalainen näyttää, mitä kieliä hän puhuu ja mihin uskontoryhmään hän kuuluu. Jos rakennamme kuvaa yksikulttuurisesta Suomesta, on se hyvin kapea esitys siitä todellisuudesta, joka maamme kaduilla, työpaikoilla, kodeissa ja kouluissa vallitsee. Tiedon kartuttamisen ja keskustelujen käymisen lisäksi etnisiin ja näkyviin vähemmistöihin kuuluvien henkilöiden representaatiota tulee lisätä niin mediassa, oppimateriaaleissa kuin tutkintokoulutuksissakin, jotta kaikki lapset voivat nähdä kaltaisiaan ja sitä kautta mahdollisia tulevaisuuden suuntia ympärillään.

## 7.2 Eettisyys- ja luotettavuuspohdinta

Tutkimusta ohjaava intersektionaalinen ajattelu on tärkeää myös tulosten analyysissä ja siihen liittyvässä pohdinnassa. Tuloksia tulkitessa on syytä välttää korostamasta uhriasetelmaa, jonka mukaan kaikki etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvat ihmiset olisivat kohdanneet peruskoulussa rasismia ja toiseuttamista. Toiseus ei ole pysyvä tila, vaan se on aina kontekstisidonnaista, ja näin ollen toiseuksia voi olla monia. Mitkään positiot eivät ole pelkästään etuoikeutettuja tai alistettuja, vaan sama henkilö voi kuulua yhtä aikaa niin etuoikeutettuihin kuin alistettuihinkin (Thornton ym. 2007). On olennaista ymmärtää, että kun erilaiset syrjinnät muodot kuten esimerkiksi rasismi, seksismi, homofobia ja kehon toimintakykyyn liittyvä ableismi limittyvät, ne luovat eri ihmisten kohdalla ja eri tilanteissa toisistaan eroavia epäoikeudenmukaisuuden ja syrjinnän muotoja (Kurki 2018, 20). Vaikka kaikki tähän tutkimukseen osallistuvat etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvat vastaajat olivat kokeneet rasismia, ei ole kuitenkaan syytä olettaa, että jokainen ”ei-valkoinen” oppilas kokisi aina rasismia tai rodullistamista.

Intersektionaalisuuden käsite liittyy uhriasetelman lisäksi vahvasti tuloksissa kuvattuun maahanmuuttajadiskurssiin. Tämän tutkimuksen aineistossa maahanmuuttajiksi oli leimattu pitkälti kaikki näkyvään tai etniseen vähemmistöön kuuluvat, mutta ei kuitenkaan kaikkia, jotka olivat muuttaneet Suomeen muualta. Näin ollen tietyt intersektiot, eli sosiaalisten kategorioiden risteymät, kuten ihonväri ja tiettyjen kielten osaaminen nähtiin tuottavan maahanmuuttajuutta, samalla kun toisten intersektioiden kohdalla näin ei nähty. Ilmiö näkyy myös laajemmin kuin koulutuksen kentällä. Maahanmuuttajuuden subjektiviteettiä kotouttamispolitiikassa tutkinut Tuuli Kurki (2018, 63) on nimittäin todennut, että suomalaiset integraation käytännöt eivät ota huomioon erilaisia intersektioita niiden ihmisten kohdalla, joita kotouttamiskäytännöt koskevat. Näin maahanmuuttajia kohdellaan yhtenä ryhmänä ja ”maahanmuuttajaistamisesta” tulee aktiivista toimintaa (Kurki 2018, 63).

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko rajautuu etniseen ja/tai näkyvään vähemmistöön. Jo siis aineiston rajauksessa on läsnä kaksi eri intersektiota, joista toiseen liittyy kulttuuri ja toiseen ulkonäkö. Tämän tutkimuksen vastaajien joukossa oli näkyviin vähemmistöihin kuuluvien lisäksi ulkonäöltään valtaväestöä edustavia ihmisiä, joiden rasismien

kokemukset rajoittuivat heidän etniseen taustaansa, kuten toisen maan kulttuuriin sekä kielitaitoon. Intersektionaalisuuden näkökulmasta voidaan olettaa, että näiden eri intersektioihin kuuluvien ihmisten kokemukset rasismista ovat hyvin erilaiset (vrt. Thorton ym. 2007). Lisäksi sukupuoleen liittyviä tekijöitä ei tule rasismien tutkimuksessa unohtaa, ja onkin hyvä muistaa, että tämän tutkimuksen vastaajista kaikki paitsi yksi olivat naisia. Näin ollen sukupuoleen liittyviä intersektionaalisia tulkintoja ei voida tämän tutkimuksen perusteella tehdä. Lisäksi myös sellaiset tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun ulkopuolelle jäävät tekijät, kuten sosioekonominen tausta sekä terveys vaikuttavat rasismien yksilöllisiin kokemuksiin.

Tämän tutkimuksen tulokset ilmensivät suoran rasismien lisäksi myös vaikeammin tunnistettuja modernin rasismien muotoja, joita voi kontekstista irrotettuna olla vaikeaa tunnistaa rasistisiksi, kuten opettajan iloitseminen hyvistä opintosuorituksista. Sen sijaan, että tuloksia olisi pyritty ainoastaan luokittelemaan mahdollisimman tarkasti, haluttiin aineiston sisällöt esittää käytännönläheisinä kokonaisuuksina, joihin on käytännön työssä helpompi tarttua kuin vaikeisiin teoreettisiin käsitteisiin. Tämän tutkimuksen keskeinen anti nimenomaan antirasismien näkökulmasta, onkin sen kyky tuoda ilmi myös sellaisia tiedostamattomia ja hienovaraisia rasismien muotoja, joita emme välttämättä omassa toiminnassamme aina tunnista (vrt. Antirasismien perusteet 2020). Lisäksi tämän tutkimuksen tutkimusongelma keskittyi myös mahdollisiin ratkaisuihin, jotka voivat edistää antirasistista työ- ja tutkimusotetta jatkossa.

Aineistonkeruun vastauslomakkeessa oli kohta ”Terveiseni tutkimuksen tekijälle”, jossa moni kirjoittaja kiitti siitä, että aiheesta tehdään tutkimusta ja totesi, että rasismi on tärkeä tutkimuksen aihe. Pelkästään tämä vastaa osaltaan luvussa 5.4 esitettyyn eettiseen kysymykseen siitä, pystyvätkö rasismia kokeneet henkilöt tutkimuksen kautta käsittelemään ja ymmärtämään omia kokemuksiaan. Tutkimukseen osallistuminen oli terveisten mukaan ollut monelle antoisaa tai kirjoittajat olivat kokeneet sen tärkeäksi. Osa vastaajista oli kirjoitelmassaan todennut, etteivät vielä kirjoitushetkelläkään olleet varmoja ”lasketaanko” heidän kokemuksensa rasismiksi. Tämä alleviivaa sitä, että kirjoittaminen voi olla ajattelun ja tulkintojen prosessi, jossa menneitä tapahtumia merkityksellistetään (vrt. Heikkinen 2000).

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on hyvä kiinnittää huomiota siihen, missä ja miten aineistoa kerättiin. Aineiston keruu tehtiin täysin suomeksi, mikä rajaa pois

sellaisen osan rasismia koulussaan kokeneista, jotka kirjoittavat mieluummin jollain muulla kielellä tai jotka pitävät kirjoittamista vaikeana tai vaivalloisena. Lisäksi kirjoitelma aineistona, toisin kuin haastattelu, ei tarjoa mahdollisuuksia esittää lisäkysymyksiä, jotka saattavat lisätä tutkijan ymmärrystä aiheesta. Näin ollen, vaikka aineistoa on pyritty tulkitsemaan varoen ja tulkintoja on lopuksi tarkasteltu kertaalleen alkuperäisen aineiston valossa, on mahdollista, että tutkijan tekemät tulkinnot eroavat niistä, joita kirjoittaja on alkuperäisellä ilmaisullaan pyrkinyt välittämään.

Vastaajien (n=18) osuus kaikkien lomakkeen selaimessa avanneiden (n=940) kesken on hyvin pieni, ja vastaajamäärä jäi haluttua alhaisemmaksi. Tämä kertoo varmasti osaltaan siitä, kuinka herkkä ja hankala aihe rasismi on myös potentiaalisille tiedonantajille. Pieni vastaajamäärä voi osaltaan vaikuttaa myös analyysiin. Sen lisäksi, että suurempi vastaajamäärä olisi voinut tuoda analyysiin paljon uusia teemoja, olisi se myös saattanut auttaa hahmottamaan teemojen suhteita toisiinsa. Kuitenkin pieni aineisto mahdollisti hyvin tarkan analyysin ja yksittäiset tapaukset nousivat pienemmästä aineistoista esille melko selkeästi. Suurempi aineiston määrä olisi saattanut vaatia enemmän pelkistämistä. Vastaus kysymykseen, kuinka tarkat tai todenmukaiset tämän tutkimuksen tulokset ovat suhteessa tutkittavaan ilmiöön, on tulkinnanvarainen. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tärkeämpää kuin määrällisten yleistysten tekeminen, on kuvata ilmiöitä tai tapahtumia, ja tällöin tiedonantajien lukumäärää merkittävämpi asia on se, että tiedonantajilla on kokemusta tai tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajarvi 2018).

### 7.3 Miten tästä eteenpäin?

Sosiaalisessa mediassa leviävien globaalien liikkeiden, kuten Black Lives Matterin myötä rasismi on aiheena ehkäpä ajankohtaisempi kuin koskaan aiemmin. Aiheesta on myös tarjolla paljon kansainvälistä tietoa ja sitä tuotetaan jatkuvasti lisää. Vaikuttaa siltä, että tieto rasismista myös Suomen kontekstissa on lisääntymässä tasaiseen tahtiin. Pelkästään tämän tutkimuksen teon aikana syksystä 2019 kevääseen 2021 uusia lähteitä suomalaisen koulutuksen kentästä ja rasismista on tullut useita. Rasismia ei enää voida pitää Yhdysvaltojen historiallisena ongelmana tai maahanmuuttajuuden myötä lisääntyneenä luonnollisena ilmiönä. Viimeistään 2020-luvulla on aika tunnistaa rasismin pitkä historia myös Suomessa ja sen kiinnittyminen niin instituutioihin kuin tiedostamattomiin

ajatusmalleihimme. Vain sitä kautta pystymme todella puuttumaan niihin syrjinnän muotoihin, jotka alistavat ja arvottavat huonommaksi isoa osaa kansastamme ja koulujemme oppilaista.

Vaikka tämä tutkimus pyrkii tuomaan esille niitä tilanteita ja käytäntöjä, joissa rasismia koetaan, ei tutkimuksen tarkoituksena ole nimetä koulutuksen kentän ihmisiä, ammattiryhmiä tai instituutioita rasisteiksi. Rastas (2005, 90) toteaaakin, että rasismien vastustamisen näkökulmasta on poliittisesti ja strategisesti usein viisaampaa pyrkiä tunnistamaan rasistista toimintaa kuin nimeämään yksittäisiä toimijoita rasisteiksi. Koska elämme kaikki keskellä rakenteita, jotka uusintavat syrjinnän eri muotoja, olemme kaikki osallisia myös rasismien olemassaoloon. Tärkeämpää kuin se, että sanoutuu irti rasismista kokonaan, on tunnistaa sen olemassaolo niissä sosiaalisissa konteksteissa, joissa elää, ja tuoda se näkyväksi. Samalla kun se on tämän tutkimuksen tavoite, se on myös asia, jonka toivon tämän tutkimuksen julkaisemisen kautta helpottuvan.

Ratkaisuehdotuksiksi koulussa esiintyvään rasismiin tarjottiin tämän tutkimuksen aineistossa poikkeuksetta tiedon ja koulutuksen lisäämistä niin opettajien, oppilaiden kuin maahanmuuttajataustaisten vanhempienkin keskuudessa. Viime vuosina Suomessa onkin otettu konkreettisia askelia rasismien tunnistamisen ja siihen puuttumisen helpottamiseksi. Esimerkiksi Stadin ammatti- ja aikuisopisto on vuonna 2020 alkanut kouluttaa henkilöstöään rasismien ja syrjinnän tunnistamisen sekä kielitietoisuuden saralla osana maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelmaansa. Lisäksi Opetushallitus rahoittaa yhdenvertaisuutta edistävää toisen asteen opetushenkilöstölle suunnattua Luulot pois -koulutusta, jossa osallistujille tarjotaan valmiuksia ja pedagogisia välineitä oppilaitoksen yhdenvertaisuustyöhön ja antirasistiseen otteeseen. (Helsinki.fi 2020.) Itä-Suomen yliopisto on puolestaan julkaissut kaikille avoimen ja ilmaisen viiden opintopisteen Antirasismien perusteet -kurssin (kts. Antirasismien perusteet 2020). Tämän ja monien muiden tutkimusten perusteella samankaltaisia antirasistista tietoa ja taitoa lisääviä koulutuksia kaivattaisiin kipeästi myös perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle.

Sitä myötä, kun oppilaille suunnattua monikulttuurisuuskasvatusta kehitetään peruskoulussa, tulisi monikulttuurisuuteen ja rasismiin liittyvää koulutusta tuoda keskeisemmin pakolliseksi osaksi myös opettajankoulutusta. Opetusministeriön vuonna

2007 tekemän selvityksen mukaan monikulttuuristuminen oli tuolloin keskeinen muutostekijä, jonka tulisi näkyä opettajankoulutuksen tavoitteissa (Opetusministeriö 2007). Selvityksen tarkoitus oli arvioida opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä, mutta monet selvityksen keskeiset tulokset tuntuvat tämän ja muiden viimeaikaisten tutkimusten valossa yhä ajankohtaisilta tarpeilta. Linjassa tämän tutkimuksen kanssa on selvityksen keskeinen tulos, jonka mukaan kaikki opettajat tarvitsisivat nykyistä enemmän monikulttuurisuuden kohtaamiseen liittyviä opintoja. Lisäksi selvityksessä painotettiin koulutuspaikkojen lisäämistä maahanmuuttajataustaisille opettajille, joiden näkyvyys opettajakunnassa vaikuttaisi varmasti etniseen tai näkyvään vähemmistöön kuuluvien lasten ja nuorten kohtaamiseen, koulussa vallitseviin valtasuhteisiin sekä maahanmuuttajadiskurssin muutokseen.

On aika kyseenalaistaa koulun valtakulttuuri ja koulun epäpoliittisuus. Jo opetussuunnitelmat ovat poliittisia tekstejä, ja vaikka niiden sisältöjen toteutus riippuu koulutuksen järjestäjästä, emme voi väittää koulun olevan tyhjä ja staattinen tila, jossa ihmisten taustat ja ominaisuudet eivät määrittäisi heidän asemaansa. Riitaoja (2017, 353) toteaaakin, että sen sijaan että koulu ajatellaan kontekstittomana ja luonnollisena samanlaisuutta ja normaaliutta tuottavana järjestyksenä, tulisi meidän suhtautua siihen erilaisten diskurssien, poliittisten päämäärien ja sosiaalisten suhteiden välisten valtakamppailujen tuloksena. Vastuu arkipäivän ja rakenteellisen rasismien kitkemisessä on erityisesti kouluilla ja kaikilla muilla tahoilla, joita yhdenvertaisuuslaki velvoittaa, ja toimiakseen ihanteellisesti tulisi antirasismien läpäistä kaikkea pedagogista toimintaa. Ensi askeleet kohti yhdenvertaisempaa koulua on otettu, mutta iso osa käytännön työstä on vielä tekemättä.

Koulun henkilökunnalla on suuri mahdollisuus vaikuttaa lapsen tai nuoren koulukokemukseen ja sitä myötä itsetuntoon, hyvinvointiin ja tulevaisuuteen. Pelkkä opettajakunnan into ei kuitenkaan riitä niin kauan kuin resursseja ei kohdenneta yhdenvertaisuuden edistämiseen ja opettajien lisäkoulutukseen. Peruskoulua käyvä lapsi tai nuori viettää suurimman osan arkipäivistään koulussa, ja tuon ajan merkitys yksilön hyvinvoinnille on huomattava. Yhtä lailla kuin se aika voi olla vahingoittava, voi se olla myös turvallinen ja korjaava. Miksi emme siis tekisi kaikkeamme tukeaksemme lapsen positiivista kehitystä sekä edistääksemme suomalaisen peruskoulun tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta konkreettisemmin kuin vain asiakirjojen sivuilla?

## Lähteet

Ahmad, A. 2010. ”Vosin tietysti palkata heitä, mutta...” Työmarkkinoiden sosiokulttuurinen sidonnaisuus. Teoksessa Werde, S. & Nordberg, C. (toim.) Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Hakapaino, 72–92.

Antirasismien perusteet. 2020. Itä-Suomen Yliopisto. Kurssikokonaisuus.  
<https://digicampus.fi/course/view.php?id=125> (Luettu 22.12.2020)

Beneke, M. R., Park, C. C., & Taitingfong, J. 2019. An Inclusive, Anti-Bias Framework for Teaching and Learning About Race With Young Children. *Young Exceptional Children* 22 (2), 74–86. <https://doi.org/10.1177/1096250618811842>

The Children Community School. 2018. They are not too young to talk about race.  
<http://www.childrencommunityschool.org/wp-content/uploads/2018/02/theyre-not-too-young-1.pdf> (Luettu 22.12.2020)

DiAngelo, R. 2011. White Fragility. *International Journal of Critical Pedagogy* 3 (3), 54–70.

Dunham, Y., Baron, A. S. & Banaji, M. R. 2008. The development of implicit intergroup cognition. *Trends in Cognitive Sciences* 12 (7), 248–253.

Essed, P. 2002 Everyday Racism. Teoksessa Goldberg, D. T. & Solomos, J. (toim.) *A Companion to Racial and Ethnic Studies*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 202–216.

European Union Agency of Fundamental Rights. 2018. Fundamental rights report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Frankenberg, R. 1993. *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gillborn, D. 1995. *Racism and Antiracism in Real Schools. Theory, policy, practice*. Buckingham: Open University Press.

Gillborn, D. 2006. Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 27(1), 11–32.  
<https://doi.org/10.1080/01596300500510229>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*, 105–117. Thousand Oaks, CA: Sage.

Halme, N., Kuusio, H., Kanste, O., Rajala, R., Klemetti, R. & Seppänen, J. 2017. Ulkomaista syntyperää olevien nuorten hyvinvointi kouluterveyskyselyssä vuonna 2017. Tutkimuksesta tiiviisti 26. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Halonen, M. 2009. Islam alakoulussa: koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä. *Nuorisotutkimus* 27 (3) , 33–46.

Heikkinen, L. T. H. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 4, 47–58.

Helsinki.fi. 2020. Stadin AO kouluttaa henkilöstöään tunnistamaan rasismia ja puuttumaan siihen. Helsingin kaupunki. 4.5.2020  
<https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/stadin-ao-kouluttaa-henkilostaan-tunnistamaan-rasismia-ja-puuttumaan-siihen> (Luettu 10.12.2020)

Hiitola J., Anis M. & Turtiainen K. 2018. Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä. Tampere: Vastapaino.

Hiitola J. & Peltola, M. 2018. Tuotettu ja koettu toiseus viranomaisten ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien kohtaamisissa. Teoksessa Hiitola J., Anis M. & Turtiainen K. (toim.) Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä. Tampere: Vastapaino, 124–45.

Honkasalo, V., Harinen, P., & Anttila, R. 2007. Yhdessä vai yksin erilaisina? Monikulttuuristen nuorten arkea, ajatuksia ja ajankäyttöä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Huttunen, L. 2002. Kotona, maanpaossa, matkalla: kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkertoissa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Huttunen, L. 2005. Etnisyys: luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa Rastas, A., Huttunen L., Löytty, O. (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 117–160.

Huttunen L., Löytty O. & Rastas A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Rastas, A., Huttunen L., Löytty, O. (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 16–40.

Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa: maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 17–47

Johnson, P. J. & Abound, F. E. 2017. Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly* 40, 110–122.

Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H., & Kantola, J. 2012. Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus* 25 (4), 17–28.



Karjalainen, A. L. 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. Tampere: Juvenes Print.

Katz, P. A. & Kofkin, J. A. 1999. Race, gender and young children. Teoksessa Luthar, S. S., Burack, J. A., Cicchetti, D. & Weisz, J. R. (toim.) Developmental psychopathology. Perspectives on adjustment, risk and disorder. Cambridge University Press.

Kelly D. J., Quinn P. C., Slater A.M., Lee K., Gibson A., Smith M., G. L., Pascalis O. 2005. Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science* 8 (6), 31-36

Kendi, I. 2019. How to Be an Antiracist. Lontoo: Oneworld Publications.

Keskinen S. & Vuori J. 2012. Erot, kuuluminen ja osallisuus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Keskinen S., Vuori J. & Hirsiaho A. (toim.) Monikulttuurisuuden sukupuoli: Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 7–38.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallitus.

Kurki, T. 2008. Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä: Maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutuksiin. *Nuorisotutkimus* 26 (3), 26–51.

Kurki, T. 2018. Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigration through integration policies and practices in education. Helsinki: Unigrafia.

Kyhä, H. 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla: Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Turku: Painosalama Oy.

Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen Lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. (toim.) Narratiivi: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–151

Lappalainen, S. 2002. ”Eskarissa eurokuntoon” – esiopetus (suomalais)kansallisena projektina. Teoksessa Gordon, T, Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 230–245.

Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Yliopistopaino.

Lejeune, P. 1989. On autobiography. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Löytty, O. 2005. Toiseus: Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa Rastas, A., Huttunen L., Löytty, O. (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Martti, E., Mäntymaa, E. & Pietarinen, E. 2019. Suomalainen nimi on valtava etu Suomen työmarkkinoilla – tutkija lähetti tuhansia työhakemuksia eri nimillä ja tulokset hätkähdyttävät. Yle 21.10.2019.  
<https://yle.fi/uutiset/3-11023468> (Luettu 31.1.2020.)
- Miles, R. 1994. Rasismi. Suom. Tiisanen, A., & Koivisto, J. Tampere: Vastapaino
- Mäkelä, M-L., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2017. Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. Kasvatus & Aika 11 (4), 22–38
- Mäkelä, M-L. 2019. Toiset Tytöt? Suomalaisten maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. Turku: Painosalama Oy.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy, 4. painos.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Paananen, S. 2008. Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. (toim.) Narratiivi: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 19–39.
- Pascoe, E. A. & Smart Richman L. 2009. Perceived Discrimination and Health: A Meta-Analytic Review. Psychological Bulletin 135 (4), 531–554.
- Pierce, C. M., Carew, J. V., Pierce-Gonzalez, D., & Wills, D. 1977. An Experiment in Racism: TV Commercials. Education and Urban Society 10 (1), 61–87.
- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S. & Kelly, Y. 2013. A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. Social Science & Medicine 95, 115–127.
- Qian, M. Q, Quinn, P. C. Heyman, G. D., Pascalis, O. Fu, G, Lee, K. 2019. A Long-Term Effect of Perceptual Individuation Training on Reducing Implicit Racial Bias in Preschool Children. Child Development, 90 (3), 290–305.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12971>
- Rask, S. 2017. Miten maahanmuutto ja suomalaisuus näyttäytyvät tulevaisuuden terveys- ja hyvinvointitutkimuksissa? Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 54, 225–260.
- Rask, S. 2018. Diversity and health in the population: findings on Russian, Somali and Kurdish origin populations in Finland. University of Helsinki.

Rask, S. 2020. ”Rakenteellinen rasismi Suomessa”. Mahadura ja Özberkan. Yle Areena 28.5.2020.

<https://areena.yle.fi/audio/1-50525640> (Kuunneltu 7.7.2020.)

Rastas, A. 2002. Katseilla merkityt, silminnähdet erilliset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. Nuorisotutkimus 3, 3–17.

Rastas, A. 2004. Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) Puhua vastaan ja vaieta, 33–55. Helsinki: Gaudeamus.

Rastas, A. 2005. Rasismi: Oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa Rastas, A., Huttunen L., Löytty, O. (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 69–116.

Rastas, A. 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa: transnationaaliset juuret ja monikulttuurisuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Rastas, A. 2009. Racism in the everyday life of Finnish children with transnational roots. Barn (1), 29–43.

Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsinki: Unigrafia.

Ruskeat Tytöt. 2019. Jakso 1: ”Suomalaisen koulun kritisoiminen on tabu” ja muita poc-oppilaiden ajatuksia koulusta. Kaikkien Koulu? –podcast.  
[https://soundcloud.com/ruskeat-tytoet/kaikkienkoulu\\_jakso-1?in=ruskeat-tytoet/sets/kaikkien-koulu](https://soundcloud.com/ruskeat-tytoet/kaikkienkoulu_jakso-1?in=ruskeat-tytoet/sets/kaikkien-koulu) (Kuunneltu 6.2.2020.)

Siironen, S. 2020. Opiskelijat kertoivat yliopistossa kokemastaan rasismista – Kysyimme viideltä suurelta yliopistolta asiasta: ”En voi sanoa, että olisin täysin yllättynyt”. Yle 13.1.2020.  
<https://yle.fi/uutiset/3-11155544> (Luettu 31.1.2020.)

Silfver, O. 2010. Vääränlaiset huippuosaajat? Entisen Neuvostoliiton alueelta tulneiden asiantuntijoiden kiinnittyminen suomalaiseen työelämään. Teoksessa Werde, S. & Nordberg, C. (toim.) Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Hakapaino, 122–146.

Sollors, W. 2002 Ethnicity and Race. Teoksessa Goldberg, D. T. & Solomos, J. (toim.) A Companion to Racial and Ethnic Studies. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Hakapaino.

Staunæs, D. 2003. Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. NORA: Nordic Journal of Women’s Studies. 11 (2), 101–110.

Sue, D. W., Cpodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M, Holber, A. M. B., Nadal, K. L. & Esquilin, M. 2007. Racial Microaggressions in Everyday Life. Implications for Clinical Practice. *American Psychologist* 63 (4), 271–286.

Suurpää, L. 2002. Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 28. Helsinki.

Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa Rastas, A., L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja*. Vastapaino, Tampere, 41–68.

Talib, M., & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Thorton D., Bonnie T., McLaughlin, A. E., & Nieves, A. D. 2007. Future directions of feminist research: Intersectionality. Teoksessa Hesse-Biber S. N. (toim.) *Handbook of feminist research: Theory and praxis*. Lontoo: Sage, 629–637.

Troyna, B. 1987. Beyond Multiculturalism: towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy. *Oxford Review of Education* 13 (3), 307–320.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuori, S. 2012. Monikulttuurisuus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Teoksessa Kantola J., Nousiainen K. & Saari M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 271–283.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Helsinki: LönnBerg Print & Promo.

Weiste-Paakkanen, A., Lämsä, R., Kuusio, H. 2018. Suomen romaniväestön osallisuus ja hyvinvointi. Romanien hyvinvointitutkimus Roosin perustulokset 2017-2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 15/2018.

Xiao, W. S., Fu, G., Quinn, P. C., Qin, J., Tanaka, J. W., Pascalis, O. & Lee, K. 2015. Individuation training with other-race faces reduces preschoolers' implicit racial bias: a link between perceptual and social representation of faces in children. *Developmental Science* 18 (4), 655–663.

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. 2020. Selvitys afrikkalaistaustaisten henkilöiden kokemasta syrjinnästä. Syrjintä vaikuttaa afrikkalaistaustaisten elämään kokonaisvaltaisesti.

Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M-L. & Kivirauma, J. 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismin kokemukset. *Terra* 129 (1), 3–15.

# Liitteet

## Liite 1. Kirjoitelmalomake

### Rasismin kokemukset peruskoulussa

Tämä on aineistonkeruulomake pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisissa peruskoulun arjen käytänteissä rasismia ilmenee. Aihetta selvittääkseni toivon sinun kirjoittavan kirjoitelman otsikolla "Rasismin kokemukseni peruskoulussa".

Kaikki vastaukset lähetetään ja käsitellään anonyymisti ja tutkimuksen raportissa tunnistamisen mahdollistavat henkilöön liittyvät tiedot piilotetaan.

Huom! Taustallasi ei ole väliä. Olit sitten maahanmuuttaja, toisen polven maahanmuuttaja, ulkomaalaistaustainen, etniseen vähemmistöön kuuluva, adoptoitu tai jokin muu, voit vastata tutkimukseen, jos koet, että olet kohdannut rasismia.

#### 1. Sukupuoli

☐ nainen

☐ mies

☐ muu

#### 2. Ikä

--

#### 3. Miten määrittelet itsesi etniseen ja/tai näkyvään vähemmistöön kuuluvana. Miten siis koet eroavasi suomalaista valtaväestöä edustavasta henkilöstä?

Tämän kysymyksen tarkoituksena on kartoittaa kirjoitelman lähettäneiden ihmisten taustoja. Määrittelyn perusteella ei kuitenkaan luoda vastaajista ryhmiä tai muutenkaan kategorisoida vastaajia.


#### 4. Kuvaile koulua/kouluja, johon kirjoitelmasi sijoittuu.

Voit kuvailla esimerkiksi seuraavia seikkoja: Oliko koulussasi paljon muita etnisiin ja/tai näkyviin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita? Oliko koulussa paljon oppilaita ylipäättään? Sijaitsiko koulu maaseudulla vai isossa kaupungissa? Edustivatko opettajat pääsääntöisesti ei-rodullistettua valtaväestöä?


#### Mitä on rasismi?

Rasismi ei aina ole tarkoitettua, suoraa tai näkyvää toimintaa. Se voi olla myös piilossa rakenteissa ja toimia hyvin huomaamattomilla tasoilla. Joidenkin tutkimusten mukaan rasismi ilmenee koulussa muun muassa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erilaisena oppilaanohjauksena, oletuksina oppilaan

puutteellisista suomen kielen taidoista, oppilaiden keskinäisenä kiusaamisena tai ryhmän ulkopuolelle jättämisenä.

Tarkan rasismien määritelmän sijaan tämän tutkimuksen kannalta oleellista on, mitkä ongelmat omassa peruskouluhistoriassasi juuri sinä näet johtuvan rasistisista oletuksista. Nämä oletukset voivat liittyä ulkonäköön, nimeen, pukeutumiseen, etniseen taustaan, uskonnolliseen vakaumukseen tai muuhun tekijään.

### Mitä kirjoitan?

Voit kirjoittaa rasismien kokemuksistasi peruskoulussa (luokilla 1-9) yleisesti tai konkreettisten esimerkkien kautta. Voit käyttää apuna yhtä tai useampaa alla olevaa kysymystä, tai kirjoittaa jotain niiden ulkopuolelta. Kirjoitelman pituudella ei

ole väliä, jo lyhyt teksti auttaa minua eteenpäin tutkimuksessani! Voit myös lähettää kirjoitelman liitetiedostona (kohta 6).

- Millaisissa tilanteissa peruskoulussa sinua kohdeltiin eri tavalla verrattuna valtaväestöön kuuluviin koulukavereihisi?
- Mihin yksilöllisiin ominaisuuksiisi rasistinen toiminta liitettiin? (esim. ihonväri, nimi, etninen tausta)
- Koitko peruskoulussa joidenkin opettajien toiminnan rasistisena? Millaisen toiminnan?
- Koitko peruskoulussa muiden oppilaiden toiminnan rasistisena? Millaisen toiminnan?
- Anna esimerkkejä sellaisista peruskoulussa tapahtuneista tilanteista ja tapahtumista, jotka koit rasistisiksi / rasististen oletusten sävyttämiksi.
- Mistä luulet, että rasistinen toiminta johtui?
- Tunnistitko tilanteet rasistisiksi, kun ne tapahtuivat? Vai oletko tunnistanut rasismien vasta jälkikäteen?
- Pystyitkö puhumaan koulun aikuisille kokemastasi rasismista? Puututtiinko siihen?
- Millaista tukea ja millaisia toimia olisit kaivannut koulun taholta kohtaamaasi rasismiin liittyen?

### 5 KIRJOITELMA: Rasismien kokemukseni peruskoulussa


6. Voit lisätä kirjoitelman myös liitteenä:

7. Terveiseni tutkimuksen tekijälle
